

Monatshefte

für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: Pädagogische Monatshefte.)

A MONTHLY

DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes

Jahrgang XVI.

März 1915.

Heft 3.

Zum Weltkriege.

Von **Prof. Dr. Ernst Voss**, Staatsuniversität Wisconsin.

Der deutsche Kaiser. — Deutscher Militarismus. — Die Stellung der Amerikaner zum Weltkriege.

Vor einer zu Tausenden zählenden Versammlung, die am Sonntag, dem 24. Januar, zu Toledo unter den Auspizien der Deutschen Gesellschaft für Zeitkunde stattfand, hielt *Professor Ernst Voss* von der Staatsuniversität Wisconsin die Hauptansprache. Wir sind leider aus Raummangel gezwungen, von der vollen Wiedergabe der ausgezeichneten Rede abzusehen, können aber doch nicht umhin, einige besonders hervorstechende Teile derselben zum Abdruck zu bringen.

Und nun ein Wort über den deutschen Kaiser, dem man in der amerikanischen Presse seit Beginn des Krieges so übel mitgespielt hat. Hat denn der Kaiser eine so gewaltige Macht in Deutschland, dass er seinem Volke einen Krieg aufzwingen kann, von dem es absolut nichts wissen will? Deutschland ist nicht eine absolute Monarchie, ein despotischer Staat, sondern eine konstitutionelle Monarchie wie England. Wer erklärt den Krieg in Deutschland? Nach der Reichsverfassung der Kaiser nur dann, wenn ein Angriff auf das Landesgebiet oder die deutschen Küsten gemacht wird, sonst aber der Kaiser nur mit Zustimmung des Bundesrats, d. h., der Vertreter sämtlicher deutscher Staaten und der drei deutschen Republiken Hamburg, Lübeck und Bremen. Aber wer spricht das letzte Wort, das

Machtwort im Falle einer Kriegserklärung? Wer macht den Krieg in Deutschland allein möglich? *Das deutsche Volk durch seine Vertreter im Reichstage.* Und dass das deutsche Volk und nicht der deutsche Kaiser oder eine Militärkaste diesen Krieg führt, das lassen Sie sich erzählen von den Amerikanern, welche während der Mobilmachung des deutschen Volkes, dieses Volkes in Waffen, in der Zeit vom 1. bis zum 21. August in Deutschland waren und Zeuge sein durften dieser allgemeinen Begeisterung, die jung und alt ergriffen hat, um ihr Alles für das Vaterland zu wagen. Die ungeheure Zahl der Kriegsfreiwilligen spricht Bände.

— — — — —

England führt diesen Krieg, so will man uns weismachen, um dem deutschen Militarismus den Todesstoss zu versetzen und die Welt für immer von diesem Schreckgespenst zu befreien. Lassen Sie uns sehen, wie dieser deutsche Militarismus sich in den Augen eines geborenen Engländers ausnimmt, des berühmten Houston Stewart Chamberlain, in einem der Kriegsaufsätze, welche er dem Geheimrat Max Koch, Professor der deutschen Literatur an der Universität Breslau, widmet, zur Zeit Kommandeur des 1. Bataillons des 6. Bayerischen Landwehrregiments, Ritter des Eisernen Kreuzes. „Wie kann man, sagt Chamberlain, ein Heer, wo jeder zweite Offizier ein Professor, oder ein Kaufmann oder ein Rechtsanwalt ist, „militaristisch“ nennen? In Russland, ja, da gebietet seit Jahren der Militarismus und treibt zu einem Verbrechen nach dem andern, damit nur nicht daheim der Tag des Gerichtes anbreche, der die ehrlos Regierenden alle weglegt. In Frankreich herrscht über das allzu geduldige, allzu schwache Volk eine Regierung von Abenteurern, die ihrer unsauberen Geldgeschäfte wegen das Revanchegeschrei künstlich anfacht, und ihre Manipulationen im allgemeinen Wirrwarr der näheren Untersuchung zu entziehen hofft — wohl ein allererbärmlichster Militarismus. Auch eine Regierung wie die englische, die langer Hand einen Raubanfall auf einen naheverwandten, friedfertigen Nachbarstaat organisiert, kann sich militaristisch schimpfen lassen, denn sie will durch Schlachtschiffe und Waffengewalt dem andern die Früchte seines Fleisses entreissen und sie sich selber aneignen.

Wo aber alle Männer zur Verteidigung ihres Daseins, ihres Vaterlandes, ihres Erwerbes, ihrer Eigenart ins Feld ziehen, angeführt von ihren sämtlichen Fürsten, da steht nicht „Militär“ im Felde, sondern ein Volk in Waffen. In den deutschen Schützengräben liegen sie alle beieinander — Fürst, Bankier, Techniker, Lehrer, Handwerker, Gewerbetreibender, Tagelöhner, Bauer, — das gesamte deutsche Männervolk. Der berufsmässige Soldat verschwindet in der Menge. Dass aber der berufsmässige Soldat da ist, dass er alle die langen Friedensjahre da war, das lohne ihm Gott in alle Ewigkeit! Ohne ihn müsste Deutschland jetzt rettungslos der verbrecherischen Koalition unterliegen.“

Deutschland kämpft jetzt um seine Existenz, kämpft darum gegen eine Welt von Feinden, die auf den ersten Blick es unbedingt erdrücken müssen. Millionen dieses selben Volks leben in Amerika, und man rühmt sie als die besten Bürger dieses Landes. Man sollte meinen, dass ein Land wie Deutschland, das Amerika so viele tüchtige Bürger geschenkt hat, in einem solchen Kampfe um die Existenz in dem Lande des Fair Play wenigstens auf Sympathie würde rechnen können, von Mitleid, Unterstützung, von tatkräftiger Hilfe gar nicht zu reden. Was finden wir aber? Gerade das Gegenteil, einen stark ausgeprägten Hass gegen Deutschland, das in der schmähhlichsten Weise verunglimpft und besudelt wird, an dem man absolut nichts Gutes mehr entdecken kann, dem man alles mögliche Schlechte wünscht.

Woher kommt nun aber, so fragen wir uns heute, diese Antipathie Amerikas gegen Deutschland, wie sie sich in Wort und Tat äussert. Sie mag zum Teil ihren Grund darin haben, dass England unter den Amerikanern durchweg als ein demokratisch regierter Staat angesehen wird, in dem der König nur repräsentiert, dass Frankreich eine Republik wie Amerika ist, während Deutschland immer noch als ein Land mit mittelalterlicher Verfassung gilt, in dem alles verboten ist, das regiert wird von eiserner Hand, das ausserdem den unverzeihlichen Fehler begangen hat, sich ein grosses gewaltiges stehendes Heer zuzulegen, das an sich schon den Durchschnittsamerikaner, dem das Verständnis für ein Volksheer ebenso abgeht wie dem Engländer, ein Greuel ist, eine Bedrohung des Friedens zu einer Zeit, wo der Pazifismus viel von sich hören macht.

Die Verletzung der Neutralität Belgiens, von der so viel gemacht wurde, des kleinen Belgiens im Vergleich zu dem grossen Deutschland, hat ohne Frage auch viele Amerikaner zu Anfang des Krieges sehr stark gegen Deutschland eingenommen. Dass inzwischen diese ganze belgische Neutralität sich als Schwindel entpuppt hat, nachdem man in Brüssel Dokumente aufgefunden, die Belgien und England arg kompromittieren und Belgien von Anfang des Krieges an zu einem gehorsamen Bundesgenossen Englands und Frankreichs machen, das hat die nun einmal gefasste Meinung, trotzdem diese Dokumente in fast allen Zeitungen von Bedeutung in diesem Lande veröffentlicht worden sind, und zwar in Faksimile, nicht wesentlich erschüttern können. Der Hauptgrund für die Ablehnung Deutschlands von seiten Amerikas dürfte aber doch wohl der sein, dass Blut dicker ist als Wasser und die Sprache hinwiederum noch dicker als das Blut. Und das gibt England den Vorteil. Amerika war eine englische Kolonie und hätte es heute noch sein können wie Kanada. Es hat sich von dem Mutterlande frei gemacht, das durch diese Erfahrung klüger geworden ist. Die Sprache Amerikas ist die Sprache Englands, die Literatur Englands ist die Literatur Amerikas. Die Gesetze Amerikas sind die englischen, die amerikani-

schen Staatseinrichtungen gehen zurück auf die englischen. England war das Mutterland, Amerika ist die Tochter Englands. England war vorbildlich in den alten Neuenglandstaaten und diese später vorbildlich für die Staaten des Mittelwestens und des Westens. Trotz späterer starker Einwanderung aus ausserenglischen Ländern, Deutschland, Norwegen etc. haben diese Einwanderer bis heute die alte Staatseinrichtung in keiner Weise oder doch nur ganz unbedeutend beeinflussen können. Dass aber in einzelnen Staaten diese nicht englischen Einwanderer anfangen sich bemerkbar zu machen und auf ihr Recht zu pochen, auch ein Wort mitreden zu dürfen in der Weiterentwicklung der Vereinigten Staaten, dass der Deutschamerikanische Nationalbund anfängt bei dieser und jener Gelegenheit von sich hören zu lassen, dass Deutschlands soziale Einrichtungen wie Arbeiterversicherung etc. gegen den Protest der konservativen neuenglischen Elemente in einigen Staaten eingeführt worden sind, die amerikanischen Universitäten vielfach nach deutschem Muster reorganisiert wurden, alles dieses mag vielen Amerikanern schon lange auf die Nerven geschlagen sein, so dass es nicht viel bedurfte, um diese glimmenden Funken der Abneigung gegen das sich immer mehr in unliebsamer und die Gemütsruhe störender Weise breit hörbar machende deutsche Element in den Vereinigten Staaten schliesslich zur hellen Flamme aufloderte.

Am allerwichtigsten aber ist es ohne Frage, dass die Landessprache Amerikas englisch ist, dass Amerika vom geistigen Standpunkte aus betrachtet bis auf den heutigen Tag eine englische Kolonie ist. Und als nun gar gleich zu Anfang des Krieges das deutsche Kabel zerschnitten und damit auf Wochen die Zufuhr aller Nachrichten von Deutschland abgeschnitten wurde, da wurde die amerikanische Presse in dem für die Bildung einer öffentlichen Meinung psychologisch wichtigsten Augenblicke den Engländern ganz und gar ausgeliefert. Der Amerikaner ist leicht erregbar, hat aber ein ungeheuer weites Herz, und weil er Deutschland im Unrecht glauben musste, nachdem was der von England beherrschte Nachrichtendienst brachte, so schenkte er, ohne sich lange zu besinnen, seine ganze Sympathie zu Anfang des Krieges den Engländern, vorzüglich, da man ihm weisgemacht hatte, England habe in echter Ritterlichkeit zum Schutze des kleinen Belgiens, das Deutschland heimtückisch überfallen, sich in diesen Krieg gestürzt. Und gegen diese einmal gefasste öffentliche Meinung kämpfen wir anscheinend bis heute vergebens an.

Wie dem nun aber auch sei, was, fragen wir, ist heute unsere Pflicht als Deutschamerikaner in dieser Sache, die uns allen schon so unendlich viel Kopf- und Herzweh gemacht und manchen schon vor seiner Zeit in die Grube gebracht hat?

Vor allen Dingen, meine lieben Freunde, den Kopf hoch und das Auge klar und nicht gewinselt und gejammert und noch viel weniger um Mitleid gebeten. Stolz wünsche ich mir den Deutschamerikaner und wohl seines

Wertes bewusst. Wir sind nicht als Bettler in dieses Land gekommen. Wir betteln nicht einmal um Mitleid. Wohl sind wir diesem Lande zu Dank verpflichtet, denn es gab uns Brot. Aber wir haben ihm anderes dafür gegeben. Wir kamen nicht mit leeren Händen, wir kamen als die Kinder eines grossen Kulturvolkes. Und wir kamen nicht, um als Minderwertige, Unebenbürtige zuzuschauen, wie ein neues Geschlecht von Menschen, ein neuer Staat geschaffen wird, sondern um mitzuschaffen an diesem gewaltigen Werke. Wir haben selber Bausteine mitgebracht zu dem herrlichsten Staatengebäude, das die Welt noch geschaut hat, und wir verlangen unser Recht, diese Bausteine selber dem gewaltigen Bau einzufügen, ihn zu stützen, ihn zu stärken, wo es ihm not tut, und ihn zu verschönern. Wir wollen auch hier in diesem Lande den Idealen treu bleiben, die unser altes Vaterland gross gemacht haben, weil wir wissen, dass sie echt, dass sie ewig sind. Und wo diese ewigen Menschheitsideale diesem Lande abhanden gekommen sind in der Jagd nach dem allmächtigen Dollar, da wollen wir Deutschamerikaner darauf sehen, dass sie Gemeingut dieses grossen Volkes werden. Und wenn wir auf diese Weise der amerikanischen Tatkraft und Ausdauer, dem amerikanischen Sinn für Gerechtigkeit, der Grossmut und Opferwilligkeit des Amerikaners die deutsche Innerlichkeit, die deutsche Gründlichkeit und die deutsche Gemütsstärke hinzufügen können, dann dürfen wir fürwahr stolz sein auf unsern Beitrag zum amerikanischen Volkscharakter. Lassen Sie uns also trotz der gegenwärtigen Missverständnisse und Missstimmungen, die nicht ewig dauern können, den Glauben an das Land unserer Wahl und unserer Liebe nicht verlieren, es wird bald anders und besser von uns denken.

Lassen Sie uns aber auch gerade so fest und zuversichtlich an Deutschland und an den Sieg der deutschen Waffen glauben; denn da drüben spielt sich ein Kampf ab, wie die Welt ihn glorreicher nie gesehen hat. Es ist der Kampf der Treue gegen die Untreue, der Aufrichtigkeit gegen die Heuchelei, der echten gegen die falschen Lebensideale. Und wenn Deutschland aus diesem Kampfe siegreich hervorgegangen ist, so wird die ganze Welt ihm dafür danken, dass es dem schlimmsten Monopol, das je die Welt gedrückt hat, den Todesstoss versetzt, der Beherrschung der Weltmeere durch das unersättliche England. Deutschland kämpft am letzten Ende für ein Prinzip, das uns dem Weltfrieden näher bringen wird als alle Bemühungen der Pazifisten und anderer gutmeinender Träumer und Schwärmer. Deutschland kämpft für das Prinzip nämlich der offenen Tür auf dem Wasser, dem Weltmeere, sowohl als auf dem Lande. Und wenn diesem Prinzip, diesem obersten Grundsatz allgemeine Anerkennung zu teil wird, so wird damit die Ursache der meisten Kriege für immer aus der Welt geschafft sein. Und darum Heil und Sieg den deutschen und österreichischen Waffen auf dem Wasser und unter dem Wasser, auf dem Lande und in der Luft.

Über das Vokabellernen im Unterricht des Deutschen.*

Von Dr. Heinrich Keidel, Staatsuniversität Ohio.

In der ersten Nummer der Deutschen Vereinszeitung der Universität von Indiana findet sich ein Berliner Brief, der folgende Worte enthält: „Was die Methodik selber betrifft, habe ich mehr gelernt in den deutschen Instituten in Bloomington unter der Leitung der Herren Max Griebisch und Peter Scherer, durch Hospitieren in den Indianapoliser Schulen und durch eigene Erfahrung im Klassenzimmer, als in den Berliner Schulen. Gerade jetzt macht Amerika bedeutende Fortschritte im Sprachunterricht, und in Städten wie Indianapolis, wo man die erforderlichen Lehrkräfte hat, haben wir sehr wenig auf diesem Gebiet von Deutschland zu lernen.“ Und weiter oben heisst es über deutsche Schulen: „Die Schüler werden streng behandelt, manchmal zu streng, und bekommen ziemlich scharfen Tadel, wenn sie nicht Bescheid wissen. Der Schüler, selbst der jüngste, ist da, um einen ernsten Lebenszweck zu verfolgen, nicht, wie so oft bei uns, amüsiert zu werden. Der Lehrer besteht darauf, dass der Schüler bündige, klare Antworten gibt. Halbe Antworten gelten nicht, und es ist merkwürdig, wie gut die Schüler sich ausdrücken.“

Ich als Berliner kann diese Bemerkungen wohl unterschreiben und weiss auch, dass das Streben nach rein wissenschaftlicher Höchstleistung der Lehrerschaft so enorm ist, dass die praktische Methodik sogar in den Seminaren häufig nach Luft schnappen muss, somit das Elternhaus oft einen wissenschaftlich guten aber methodisch schlechten Lehrer zu ergänzen hat. Und zum eisernen Bestand deutscher Vater- und Mutterpflichten gehört dann auch das gefürchtete Vokabelabhören.

Packt uns da nicht ein leichtes Grausen? Sehen wir nicht eine endlose Reihe von Worten vor uns aufmarschieren? Steigen in uns nicht Erinnerungen an jene Zeiten auf, in denen man von direkten Methoden noch nichts wusste, sondern eine fremde Sprache lernte, so stumpfsinnig und doktrinär wie die deutschen Volksschüler einst den Katechismus Luthers unter Anleitung von stockschwingenden Unteroffizieren der glorreichen Armee Friedrichs des Grossen? Gewiss! Das sogenannte Vokabellernen ist ja auch vielfach schon aus der Folterkammer der Jugend geschwunden, und Sprechübungen, Leseübungen, Wiedererzählen, schriftliche Aufsätze, Anschauungsbilder, sowie der ganze Apparat der modernen Methodik haben jenen Begriff so in Watte gewickelt, dass der Schüler heute zu einem Vokabelschatz kommt, er weiss fast nicht, wie. Man hat sich glücklicherweise zu der Anschauung bekehrt, dass das einzelne Wort

* Vortrag, gehalten vor der Modern Language Section der Central Ohio Teachers' Association in Columbus, O., am 6. November 1914.

an sich von gar keinem Wert ist, wie etwa der einzelne Stein in einem Mosaik, erst der Zusammenhang mit anderen Wörtern, das heisst also der grammatische Satz, gibt Sinn, Leben, Bedeutung, Farbe. So hat wohl also das direkte Auswendiglernen von Wörtern an sich gar keinen Sinn, wofern es nicht immer wieder sofort im Satz ausgesprochen wird, der wenn möglich sich direkt an eine dem Schüler lebendige Situation anschliesst. So lernten die deutschen Kellner in London mit grosser Schnelligkeit Englisch, und so macht Max Walter seine Kleider, sein Schulzimmer, die Bücher, die Schüler, kurz alles Handgreifliche seiner Methode nutzbar, und in der Umdrehung der Sätze, in Frage und Antwort, in grammatischen Umformungen erweitert sich allmählich dem Schüler halb unbewusst der Wortschatz. Wenn ich nun aber diese Art des Vokabellernen besprechen wollte, so wäre das eine Instruktion über die Methode des Erlernens einer fremden Sprache überhaupt, und mein Thema wäre wahrlich schlecht formuliert.

Wir wollen uns doch nun gleich zu Anfang keinen Illusionen hingeben und den Mut haben, es offen auszusprechen, dass im gewöhnlichen Schulunterricht das gewöhnliche Auswendiglernen von Worten einfach nicht entbehrt werden kann. Darüber möge uns keine noch so glänzende Methode hinweghelfen. Über die Anhäufung von Wörtern also ohne Zusammenhang, über die Zufuhr des Rohmaterials, wollen wir sprechen.

Wir alle wissen, dass wir in einer deutschen Stunde nicht die Atmosphäre hervorzubringen können, die den Amerikaner erwartet, der nach Deutschland geht, und wir sind uns auch einig, dass Geläufigkeit in der Konversation nicht das Endziel des fremdsprachlichen Unterrichts sein darf, sondern vielmehr die Fähigkeit, die Meisterwerke der fremden Literatur in der Ursprache ohne Hilfsmittel zu lesen. Wir werden also besonders aus letzterem Grunde den Unterschied zwischen einem Sprech- und Lesevokabularium beiseite lassen, zumal dieser Unterschied sich gar nicht auf Art und Grösse des Wortschatzes aufbaut, sondern nur den Ausdruck ins Auge fasst, mit dem das Wort immer wieder erscheint und vom Lehrer kontrolliert wird.

Es ist das bleibende Verdienst der Männer der direkten Methode, dass sie uns den Gehörsinn als ein Lehrmittel wiedergegeben und uns die Wege gezeigt haben, nach Möglichkeit den sprachlichen Ausdruck in der Muttersprache zu verdrängen und dafür den fremden Ausdruck zu ersetzen. Nicht also *the bench* gleich *die Bank*, sondern der Begriff der *bench*, das Bild derselben, gleich *Bank*.

Am besten ist dabei natürlich, wenn man alle Begriffe sehen oder hören kann, und viele Lehrer zeichnen die Gegenstände ja auch mit Glück an die Tafel. Das ist natürlich nur in sehr beschränktem Masse möglich, in den meisten Fällen wird man ohne das englische Wort nicht auskommen

können, besonders wenn man auf dumme und phantasielose Schüler mehr Rücksicht nimmt als auf begabte. Daraus ergibt sich nun aber schon, dass das Wort der Fremdsprache stets zuerst kommen muss. Ihm muss der Hauptakzent gegeben, von ihm muss ausgegangen werden. Und vor allen Dingen! Der Schüler muss das Wort zuerst gesprochen hören. Das gilt ganz besonders für die Anfänger, denen die Ausspracheregeln noch Schwierigkeiten machen. Als erster Grundsatz für das Einprägen von Vokalen gilt daher: Lasse den Schüler das neue Wort im Zusammenhang kennen, lesen, gut aussprechen und hören lernen, dann erst belehre ihn über den Begriff und Sorge für den dauernden Besitz.

Aber gerade das letzte ist ja nun der Hauptpunkt. Wie soll der Schüler sich die Worte einprägen? Selbstverständlich gelten hier alle guten Regeln des Unterrichts, als da sind: Grammatischer Drill, und zwar vorwiegend in ganzen Sätzen, ferner Fragen des Lehrers an die Schüler über das Lesestück, freies Erzählenlassen, grammatische Umformungen. Schwieriger ist schon die Aufgabe, die Worte unter ein System bringen zu lassen. Z. B. man lässt eine Liste nach Wortklassen aufstellen, innerhalb dieser wieder in verschiedenen Abteilungen einteilen. Z. B. Mache aus dem Lesestück eine Liste sämtlicher Substantiva, Adjektiva, Verben, u. s. w. Ordne die Substantiva nach Deklinationsklassen, die Verben nach starker, schwacher, gemischter Konjugation. Dies nimmt natürlich Zeit in Anspruch, aber man soll sich auch hier von der Erfahrung leiten lassen, dass der Fleissige immer Zeit hat, der Faule nie. Dem Einwurf, dass wir ja hier wieder die alten altmodischen Vokabellisten haben, entgegenge ich mit dem Hauptpunkt meiner Ausführungen: Ohne das richtige Einpauken von Vokabeln ist der Unterricht im Deutschen an der High School und im College nicht möglich. Wenn wir vor dem Geständnis Furcht haben, dass wir ja dann keinen Schritt weiter gekommen sind und wir das alte stumpfsinnige Vokabelabhören haben, dann sollen wir uns nur ganz ruhig bescheiden und sagen: es geht eben nicht ohne das Vokabeleinpauken. Da hilft uns keine noch so glänzende Methode, kein noch so geschickter Lehrer — wenn der Schüler nicht höflichst ersucht wird, sich die einzelnen Worte in seinen Schädel einzuhämmern und auf dem Wege des „Behaltens“ eben seinen Wortschatz zu vergrössern, dann kann sich kein Erfolg einstellen, möge man noch so viele grammatische Regeln herunterrasseln und noch so gut übers tägliche Leben parlieren können — eine deutsche Zeitung oder ein Buch wird man ohne mühselige Hilfe des Lexikons niemals zu lesen imstande sein. Die Art der deutschen Sprache nun lehrt uns, dass wir vor dem Vokabellernen keine so grosse Angst zu haben brauchen.

Zuerst muss jeder Lehrer wissen, dass gerade sie eine enorme Fähigkeit zur Neu-Wortbildung besitzt. Besonders die jüngeren Schriftsteller sind so reich an neuen Formen, dass kein Lexikon zu Hilfe eilen könnte.

Man sehe sich einmal Eucken an. Deswegen muss eben der Schüler sehen lernen, wie er selbst zu der Wortbedeutung kommen kann. Dazu ist erstens eine vollkommene Beherrschung der starken Verben notwendig. Ich sehe nicht ein, warum man nicht schon am Ende des ersten Jahres als absolut obligatorisch fordern sollte, dass die starken Verba wie im Schläfe „sitzen“. Mit Hilfe der starken Verben lassen sich dann schon ausserordentlich viele Substantiva einfach erraten.

Daneben aber ist besonderes Gewicht auf die Präpositionen zu legen. Kennt der Schüler die Bedeutung der Wörter dieser Wortklasse zusammen mit den starken Verben, dann kennt er schon alle trennbaren Verben. Selbstverständlich muss man hier die Phantasie erst trainieren, wozu wörtliche Übersetzung nötig ist. Worte wie: *sich widersetzen, nachgeben, fürsprechen, vorsehen, umgehen, ablaufen*, dürfen gar nicht erst im Lexikon nachgeschlagen werden.

Ferner wissen sehr wenige Schüler, die von der Hochschule kommen, die Bedeutung der Präfixe: be- ent- emp- er- ge- ver- zer- miss-. Wieviel Zeit spart der textlesende Schüler, wenn er gewohnt ist, sich die Verben auf Grund der Vorsilben zu entziffern. Zu gleicher Zeit bieten solche Worte wie etwa *ent-wickeln, auf-fassen, be-greifen*, einen wundervollen Einblick in die geheimen Werkstätten der Sprach- und Begriffsbildung.

Hat man damit schon dafür gesorgt, dass der Schüler nicht jede geringste Vokabel nachschlägt, so erhellt auch schon aus meinen Ausführungen, dass ich ein ganz entschiedener Gegner der Speziallexika bin. Ich trete dringend dafür ein, dass jeder Schüler beim Übergang zum ersten Textbuch sich obligatorisch ein gutes Lexikon anschafft. Hat nicht schon der äussere Eindruck eines recht dicken Buches etwas Würdiges? Impo- niert es nicht? Zwingt es nicht förmlich zum wiederholten Aufschlagen? Hat aber jeder Schüler ein solches Lexikon, das für ihn Lebensbesitz wird, dann kann er jedes Textbuch mit Recht zurückweisen, das ein Speziallexikon hat, die gefährlichste und schlechteste Einrichtung, die der neu- sprachliche Unterricht kennt. Zuvörderst bringt es fast nie die Grund- bedeutung eines Wortes, eilt vielmehr stets dem gerade passenden Aus- druck zu. Es **verhindert also dreierlei**: erstens, dass der Schüler lernt, wie ein Wort dazu kommt, sich von der Grundbedeutung zu entwickeln. Dann hat der Schüler keine Gelegenheit, das Wort in anderen Zusammen- setzungen und Zusammenhängen kennen zu lernen, und drittens verhin- dert es ihn durch die Festlegung auf eines oder zwei englische Wörter, blitzschnell seinen Vokabelschatz in der Muttersprache zu durchlaufen, tötet also die Sprachphantasie. Ausserdem ist ein Speziallexikon nur eine Anleitung zur Bequemlichkeit und Faulheit.

Neulich wurde das Wort *kerzengerade* mit *bolt-upright* übersetzt. Ich fragte, was denn der erste Teil des Wortes bedeute. Keine Antwort. Nun

stand in dem Vokabularium das Wort *die Kerze* gerade über *kerzengerade*, aber keinem war es ein- oder aufgefallen, dass zwischen beiden Worten wohl ein Zusammenhang bestehe, wenn man überhaupt auf das Wort *Kerze* geachtet hat. Im Lexikon von Flügel jedoch hätte man das Wort ganz umgeben gefunden von *Kerzengiesser*, *kerzenhell*, *Kerzenlicht*, *Kerzenschein*, *Kerzenträger*, *Kerzenzieher* und *Kerzenweihe*. Ich meine, hier wäre schon ein dummer Schüler darauf gestossen, sich das Wort *Kerze*, das erste in der Reihe, anzusehen.

Ein gedrucktes Speziallexikon ist vom Übel. Es muss vom Schüler selbst angefertigt werden. Darin liegt der Wert der produktiven Arbeit. Der Schüler schreibt in ein Heft alle Wörter, die er nicht weiss, nebst ihren Bedeutungen mit Hilfe des Lexikons. Und zwar die Substantiva im Nominativ mit Artikel, die Verben im Infinitiv und die Adjektiva in der Form ohne Endung. Gerade das selbständige Zurückführen auf die Grundformen ist wichtig. Wieviele Vokabelhefte habe ich gesehen, worin genau die Form des Textes niedergeschrieben war. Also etwa: *schriebento write*, *der Schule-the school*. Fragt man dann nach dem Worte für *to write*, so schwebt dem Schüler seine eigene Schrift eher vor Augen als die Buchstaben des Buches, sodass die Antwort ist: *schrieben*. Sieht er aber gründlich nach, dass der Nominativ *die Schule* heisst, so hat er auch erfasst, dass im Buche der Genetiv oder Dativ steht, mithin fragt er sich: wovon ist das abhängig? Und mit dem Augenblick haben wir den Schüler da, wo wir ihn haben wollen, nämlich beim Denkprozess.

Ein weiterer Wert verbindet sich aber noch mit dem Gebrauch eines Lexikons. Man lernt vor allen Dingen die relative Häufigkeit eines Wortes kennen sowie seine Verbindungen. Z. B. *die Sache*. In einem Speziallexikon erfährt der Schüler höchstens zwei bis drei englische Wörter dafür. Im Lexikon aber gähnt ihm eine ganze Spalte entgegen. Er erfährt nicht nur viele Möglichkeiten der Übersetzungen wie *subject*, *object*, *matter*, *business*, *fact*, *concern*, *affair*, *point*, sondern die jeweiligen deutschen Verbindungen. Hat er z. B. in seinem Schriftsteller *eine Sache führen*, dann sucht der Schüler so lange herum, bis er findet *to plead a cause*. Ehe er aber diese Übersetzung gefunden hat, begegnen ihm sehr viele deutsche Phrasen, die alle die Vokabel *Sache* enthalten. Man denke sich die grosse Bereicherung des Wortschatzes, wenn der Schüler immer wieder Wörter, Phrasen und Sätze nachlesen muss. Und Wiederholung und Wiederholung ist ja im Grunde das ganze Geheimnis. Weil uns im Klassenraum eben keine Zeit bleibt zu diesen Wiederholungen, deswegen die erstaunlich vielen Misserfolge. Die deutsche Reformschule wusste sehr wohl, warum sie für den Anfänger 10 Wochenstunden Latein einrichtete. Weil nämlich da das Pauken und der Drill, das A und O des Sprachunterrichts schon recht ergiebig möglich ist.

Mit der Anlegung einer Vokabelliste ist der Schüler nun noch nicht fertig. Er soll die Wörter auch behalten. Wenigstens drei Tage lang. 25% wird ja dann vielleicht auch länger haften bleiben. Ich sehe nun nicht ein, wie ein Schulpraktiker durch alle möglichen Finessen und Methoden dem Schüler ersparen will, diese von ihm selbst angefertigte Liste nun auch wirklich zu lernen. Anknüpfend an unsere Bemerkung über die direkte Methode erklären wir, dass der Schüler die deutschen Wörter in den Mittelpunkt stellen muss. Er wird also mit der Hand oder einem Blatt Papier seine **englischen Wörter verdecken** und nun die deutschen Wörter der Reihe nach lesen. Ist ihm dabei die Bedeutung eines Wortes nicht bewusst, so mag er schnell aufs Englische hinlügen. Dies wiederholt der Schüler so oft, bis er auf kein englisches Wort mehr zu sehen braucht.

Wie stellt sich nun der Lehrer am folgenden Tage dazu? Die Kontrolle der **häuslichen Aufgabe gehört ja zum Wichtigsten**, ja ist sogar noch wichtiger als die Neudurchnahme. Hier liegt das Schlachtfeld zwischen Lehrer und Schüler, hier winkt Belohnung und Tadel, hier auch erntet der Lehrer die schönsten Früchte seiner Arbeit. Hier erst offenbart sich das grosse Geheimnis des bedeutungsvollen Wortes: Wiederholung.

Durch deutsche Fragen in ganzen Sätzen lockt der Lehrer aus dem Schüler sein zu Hause gelerntes Vokabularium heraus und zwingt ihn nun die Wörter im Zusammenhang wiederzugeben. Damit wird die Versöhnung gefeiert, das Wort hat wieder seine Gefährten, mit denen es allein leben kann. Natürlich soll auch der grammatische Drill hier zur Geltung kommen. Man muss eben nur immer wieder die Wörter nehmen, die gerade im Text vorgekommen sind. Soll nun auch der Lehrer direkt nach einzelnen Wörtern fragen, also das berüchtigte Vokabelabhören pflegen? Ich glaube, er wird es mit Mass tun müssen, müssen aus dem einfachen Grunde, weil es Zeit spart. Wenn auch mechanisch, so ist es doch bereichernd und fördernd. Er darf natürlich nur selten die Wörter der Fremdsprache verlangen. Er muss nach der Bedeutung in der Muttersprache fragen, indem er selbst das Wort der Fremdsprache nennt.

Ich habe es oft sehr fruchtbar gefunden, ein deutsches Wort zu nennen und dann einen Satz bilden zu lassen, in dem dieses Wort vorkommt. Den Schülern macht es Freude, ihre freie Phantasie spielen zu lassen, dem Lehrer zu zeigen, was sie können. Anregend ist auch das Vokabelwettrennen. Man diktiert 100 deutsche Wörter und lässt die Schüler die englische Bedeutung niederschreiben. Wer die meisten hat und richtig hat, der hat gewonnen. Auch lasse ich oft die Schüler Fragen stellen. Häufig lasse ich die Schüler mich selbst fragen. Ich antworte dann, als ob ich selbst ein Schüler wäre.

Ich sehe aber nicht ein, wie alles das erreicht werden kann, ohne dass der Schüler zu Hause sich die Worte einpaukt. Ja, ich sage pauken und

will durchaus, dass dieses Wort, das in unserer verweichlichten Zeit in Misskredit gekommen ist, wieder zu Ehren komme. Die alte Sprachmethode hat gewiss viel gesündigt. Aber eines hat sie vor der neuen Zeit bei weitem voraus gehabt: sie hat rücksichtslos eingestanden, dass es ohne ganz gehöriges Auswendiglernen eben nicht geht.

Jüngst ist bei Heath & Co. ein kleines Büchlein erschienen von Miller und Meras: „Ein Wortschatz“. 2000 Worte sind hier mit Deutsch in Fettdruck und Englisch in Kleindruck nach Gegenstandsgruppen zusammengestellt. Dann gegliedert nach Wortklassen. Im Vorwort zu diesem Büchlein heisst es: „It is my opinion that we have depended too much upon the indirect method of acquiring a vocabulary. It is intended that this list be used for the definite building of a practical vocabulary. English definitions are not to be called for. All words should be used in sentences which clearly show the meaning of the word. Many words may be used as topics for short conversation lessons. Constant review in this, as in all other phases of modern language work, is essential to success.“

Ich habe nur zwei Einwendungen dagegen: 1. Zeitmangel gebietet einfach dem Lehrer, oft auf die ganzen Sätze zu verzichten und nur nach den Worten zu fragen, so wie ich es oben schon schilderte. Nur keine Angst vor der alten Methode. Sie hat auch Erfolge erzielt. 2. Wie wäre es, wenn der Schüler sich selbst dieses Büchlein schriebe? Warum kann man ihm nicht die Gruppen angeben, die er dann nach und nach von selbst aus seinen Lesestücken anfüllt? Wie herrlich ist doch immer das Selbstgeschaffene, wieviel Denkwerte liegen in solcher Arbeit. Viel zuviel Gedrucktes wird den Schülern heute in die Hand gedrückt, wie wenig Produktionsarbeit mutet man ihm zu, wie grauenhaft rezeptiv ist er geworden.

Als letzten nicht unwesentlichen Faktor zur Vokabelaneignung betrachte ich das laute Lesen. Hierin werden grosse Unterlassungssünden begangen, besonders wo es sich um Poesie handelt. Eine Schülerin las mir neulich im dritten Jahre deutschen Unterrichts *weil* anstatt *viel*. Was muss das für eine Vorbildung gewesen sein. Bildet sich denn ein Lehrer wirklich ein, dass man bei so grosser Vernachlässigung des Lesens Vokabeln lernen kann? Selbst wenn der Schüler ein ausgesprochenes Augen- gedächtnis hat, so wird er doch weit hinter dem zurückbleiben, was er mit Lesepflege erreichen könnte. Und die richtige geläufige Aussprache gehört nun einmal zum neusprachlichen Unterricht. Ich empfehle meinen Schülern immer und immer wieder, ihre häusliche Aufgabe am Ende der Präparation noch einmal laut schnell durchzulesen. Sie unterstützen selbst ihr eigenes Ohr dabei, ein Verfahren, welches m. E. n. fast das einzige Mittel ist, zu einem Sprachgefühl zu kommen. Und mit dem Sprachgefühl Hand in Hand geht auch das Vokabelgefühl. Ich halte das laute schnelle Lesen für so wichtig, dass ich wenn möglich alle vier Wochen eine volle Stunde nur laut lesen lasse. Häufig auch im Chor.

Vor allen Dingen müssen deutsche Verse ganz genau nach dem Rhythmus gelesen werden können. Nur durch konstante Lesepflege erreicht man auch die möglichst schnelle Beseitigung der gewöhnlichsten Fehler: r, l, z und die Umlaute.

Ich fürchte, dass der Industrialismus mit seiner sinnlosen Tendenz zur Erleichterung des physischen Wohllebens sich auch in die Schulen eingeschlichen hat. Man sehe sich nur die Reklame für Schulbücher an: Alles leicht, mühelos, ohne Zeitvergeudung, spielend etc. Ich scheue mich nicht, mit allem Nachdruck zu erklären, dass das der Anfang vom Ende ist. Schulen sind keine Theater, die möglichst viele Besucher zählen wollen. Und wer das Wort vom Schweiss, den die Götter dem Menschen gesetzt, durch eine neue Methodik zu nichte machen will, ist entweder nur Geschäftsmann oder nur naiv. Mit Pädagogik haben aber beide nichts zu tun.

Scheuen wir uns also nicht, das Beste der alten Methoden im neuen Gewande wieder erscheinen zu lassen. Ein durch Kommerzialisismus verseuchtes Publikum glaubt vielleicht, wir Lehrer haben, da man ja Schulgeld bezahlt, nur die Aufgabe, dem stillsitzenden Schüler seine Ware in Form von schmackhaften Magenpulvern einzugießen, die man eben nur herunterzuschlucken braucht. Ach nein! Soweit sind wir noch nicht. Wappnen wir uns und führen wir die lieben Kindlein ohne chronische Furcht vor geistiger Überbürdung durch die Wüsten des Sprachunterrichts — dazu gehören ganz gewiss auch die Vokabelreihen. Der Erfolg aber krönt dann doch das Werk. Amerika ist augenblicklich das einzige Land der Erde, in dem körperliche und geistige Vernachlässigung und Verschlappung zu ernster nationaler Gefahr zu werden drohen. Eins ist not. Es ist das Wort des Pädagogen Ziegler an die deutsche Lehrerschaft:

„Mehr Eisen ins Blut.“

The Merits of the Direct Method.¹

Professor Hermann Almstedt, University of Missouri.

In reviewing a recent History of German Literature,² Richard M. Meyer throws off this felicitous phrase:

„Die *Methode* bleibt die Brille,
die Hauptsache sind doch immer die *Augen*.“

Meyer means that the manner of presenting the material is acceptable because the author had a good eye for the fundamental point of view;

¹ Paper read before the German Division of the Missouri Society of Teachers of English and of Modern Languages at the Missouri State Teachers' Association, Saint Louis, November 7, 1913.

² R. M. Meyer in *Wiener Freie Presse* (1913) in a review of Joseph Nadler's *Literaturgeschichte der deutschen Stämme und Landschaften*.

that, tho there may be quarrel or difference of opinion about the manner and technique, yet the principle involved is true. This quotation struck me as not only appropriate, but highly significant for the introductory paragraph of my paper. You all know thoroughly well how threadbare is the theme of method, how we Modern Language teachers especially have at times grown red in our faces pleading for this or for that mode, or manner, or technique, or method of teaching. I hope to make clear that method in the sense of technique is merely secondary, and is an aid for presenting what logically precedes it, namely the principle involved. That there may be various ways or methods basing on one principle, I trust, no one will deny. Coming now again to the subject of this paper: it is from this fundamental point of view that I wish to regard *method*, and thus shall discuss with you not the merits of the direct *method*, but what it would be much better to call the *Direct Principle*.

In thus discriminating between method as technique and method as principle I do not wish to be understood as undervaluing in any way the importance of technique. Everything that is done and performed has a technique to it, from the efforts of a shoemaker to the creations of a Raphael, so that a beautifully polished shoe reflects the successful method or technique as much as a Sistine or a della Sedia. Every art has a technique, and every great artist is a master of his technique. But before his technique and conditioned by it lies a conception, an idea, a *principle*, if you will. Thus it is clear that principle and method are complementary and necessary parts of a whole. A principle by itself is a lonesome spectacle of abstraction, and just as truly is method alone inconceivable.

Teaching is at the same time a science and an art, and both of these aspects of his work the superior teacher of Modern Languages takes into account. He realizes that his subject has a science behind it and that there are principles involved in the imparting of it which he is eager to understand and reveal; and he also realizes that an appeal is made to him as an artist to select wisely and create in the mind of his student the image that he himself holds. My paper will deal with this dual consideration in respect to the Direct Method.

The Direct Method is not a new revelation. It is certainly as old as Luther's time, and those of us who have kept in touch with the literature know that for the last thirty or more years it has been knocking at our doors for admission. We have heard the voice: shall we ignore it?

What is the Direct Method? Stated in the extreme way, it is the direct mode of learning a foreign language, without the intervention of the vernacular. The implications of this very simple definition are: a good pronunciation, oral work, inductive grammar, genuine reading, an emphasis on the *realien*, reproductive work rather than translation; or,

stated in other terms: it is implied that in language instruction the appeal to the student should proceed in the order of ear, speech, and eye. If it is remembered that the traditional practice employs just the reverse order, namely: eye, speech, ear, it becomes clear at once how vitally the new order will affect the process of learning a language. The reason, or reasons, for the reversal of the old order will be taken up later. For the present I may be permitted to play around the main features of the new method, without any attempt at exhaustive and over-detailed explanations. The literature on the subject of the Direct Method is elsewhere easily accessible.³

First and foremost among the demands of the supporters of the Direct Method is a good pronunciation. In response to this demand grew the importance of previous phonetic training of the teacher and, in general, the science of speech-sounds as involved in the oral use of a foreign language. This young science was made to contribute to a practical end, and its contribution has enriched and promoted the actual values of language-study. Whether the student learns phonetic script or not is not so important as that he becomes phonetically-minded, that he acquires a conscience on matters of pronunciation. When, for instance, the student—and for that matter some of our teachers,—feel that they have violated an idiomatic point in German when they fail to give initial vowels their due glottal click, then we have made progress in phonetic consciousness.

It was only natural, then, that with the new interest in pronunciation the discipline of *speaking* the foreign language should become stressed, and this emphasis grew out of the conviction that a language is primarily a matter of living sounds, and only secondarily a record of printed or written letters on the page. Just here we are touching upon one of the mainly contested points of the Direct Method, namely upon its demand that the foreign language shall be used orally in the classroom and that students should be taught to *use* it. The other day I chanced upon this remark of Emperor William to the Prussian Kultusminister:

„Bei Neueren Sprachen ist mit besonderem
Nachdruck Gewandtheit im Sprechen anzustreben.“

But, of course, say the opponents, that is in Germany and not in the United States. Yet to learn a language by using it, and especially a modern foreign language by using it *viva voce* in the communication of ideas seems to me a sound logical and pedagogical principle in thorough agreement with all of our present educational theory—which demands that students learn by doing.

Further: it was only natural, with the new interest in pronunciation and speaking as a vital discipline, that translation from the foreign language and into it again should receive a new interpretation. It was

³ Charles H. Handschin, The Teaching of Modern Languages. U. S. Bureau of Educ. Bulletin 1913. No. 3. Whole Number 510.

pointed out—a fact which everyone everywhere admits as a truism—that translation really is an art which, tho it should not be neglected, is most truly apprehended when the student can balance nicely the idioms of the two languages concerned in his translation. Instead of the unnatural process of translation there came into use oral and written reproductive exercises on the text, thus sustaining and enriching the feeling for the foreign idiom. Translations are not discarded, but given their natural place in the economic scale of values. That with such a mode of procedure the actual reading of the foreign text becomes really intelligent and genuine, as a natural consequence of these previous disciplines, need be only suggested in passing.

The living reality of the foreign sounds in the classroom led naturally to a stressing of other living and vital matters connected with the language studied. In this way an interest in the customs, habits, institutions and general life of the foreign people arose. And that a high idealism of international understanding and friendship moved the early promoters to plead for the so-called *realien*, is a matter of history.⁴ In this connection may I call attention to a real contribution to honest and efficient instruction? I mean Professor Kullmer's "2x3 Diagonal Method."⁵

And finally, in this atmosphere of naturalness it was only to be expected that grammar should be studied inductively; i. e. that the living reading-text should yield the grammatical abstractions which we usually call rules. Grammar was and is not excluded from the program of the Direct Method, only it, too, receives a more natural and vital interpretation.⁶

This, in brief, describes the main features of the Direct Method and perhaps you will agree with me, even now, that it were better called: the *Direct Principle*. Of course, we understand that the accepted pedagogical concomitants in the use of any method whatsoever apply here also with the same cogency; namely, that accuracy, systematic and orderly procedure, drill, reviews etc., etc., are not given up. In fact, in the nature of this new procedure they gain a new life and a greater significance.

Underlying the appeal for the adoption of this point of view in Modern Language instruction is the recognition of the accepted scientific theory that language does not consist of letters, but of sounds; that the unit of speech is not the single word, but the complete sentence. Phonetics and psychology are the sponsors for this truth. It is an instructive fact to note what a new life has come into the study of the older dead

⁴ Wilhelm Viëtor, *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts*. Teubner, Leipzig, p. 45.

⁵ Kullmer, *2 x 3 Diagonal Method*. Kramer Publ. Co., Syracuse, N. Y.

⁶ C. Krause, *The Teaching of Grammar by the Direct Method*. Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik XIII, 6.

periods of the language thru the phonetic injunction that the sound, and not the letter should be the point of departure. The Preface to Streitberg's first edition of his *Gotisches Elementarbuch* (1900) reads like this:

„Während Braunes gotische Grammatik
überall vom Buchstaben ausgeht, ist mein
Ausgangspunkt stets der Laut.“

Again, in our syntactic studies to-day the stress on the *sentence* as the unit of speech is settling controversial matters in a beautifully simple way. When the babe lisps its first *mama* it is speaking a complete sentence and not uttering merely a single, disconnected word.

Linguistic science is yielding us these fundamental laws; are we to try them on the dead only and leave the living modern period without the quickening influences of such clear thinking in language matters? Is it not about time that we diligently utilize in our practice the returns from scientific laboratories? Our age in its mechanical scientific aspect is doing that on every turn, and we in our field are willing to trudge along the self-same furrow with a growl and a grumble. What is all our scientific inquiry for, if not for a fuller, richer, and more intelligent mode of living? And applied to our case: what is the research in language for, if not for a fuller, richer, more intelligent, and therefore more efficient mode of teaching Modern Languages? No, the supporters of the Direct Method have no apologies to make. Science and common sense are on their side.

That there should be opposition to this reversal of the old order is only too natural. A new idea, even tho it be an old one reborn is compelled to fight for place and recognition. The life of truth will have it so. There certainly can be no quarrel with opposition that is vital and active. In fact, if the new scheme has virtue in it, like the Pelagian doctrine of good and evil, it will thrive by opposition. Some of the objections arise out of the misunderstanding that the Direct Method is the old Natural Method of several years ago; some quarrelings apply to matters of technique. One writer⁷ who on the whole pleads with a fine spirit for certain phases of learning a foreign language, dismisses all attempts at speaking it as loose talk and as “pap of empty minds”. So another argues that since students never really learn to speak a foreign language, it is a waste of time to attempt this discipline. Another: that inductive grammar-work leads to confusion; and again, and finally, another that since the Direct Method can not be accurately defined (what he means by “definition” I do not know!), he wants none of it.

My presentation thus far has, I hope, answered some or nearly all of these objections. If any remain, the rest of my paper will deal with them.

⁷ William A. Nitze, *The French Requirement for Entranced to the University*. Univ. of Chicago Magazine IV, 3. (1912).

I wish to turn now to that part of my subject which concerns itself with the functions of the teacher as an artist. We have observed that the teacher should be alive to the scientific aspect of his subject and it has been suggested that he should try to lay bare and understand the theory that underlies his actual technique of teaching. Our Teachers Colleges mean to inculcate the principles of teaching. A course in the principles of teaching, however, no more necessarily makes a successful teacher than a course in ethics necessarily makes a man good. And the reason is clear: the teacher needs not only to be a man who *knows*, but also one who does, who creates. In this sense, teaching is an art, and may I prejudge the whole case by saying that it is the finest of fine arts, because the material that the teacher shapes into form is one which possesses psychical reactions. And since in all art-creative work the personality of the artist counts for most, so in teaching the personality of the teacher will always be of supreme importance. Theory is always an abstraction, art is life, is living. Like every artist, the teacher expresses himself by a wise selection, and this art-function of selection varies with circumstances: the teacher, like the artist, should therefore have freedom of choice and opportunity to develop his own method, his own technique.

That the principles underlying the Direct Method quicken not only the student, but also give an opportunity for the teacher to realize himself, is not an idle claim of the reformers. It is true that the demands made upon the teacher by the Direct Method are greater than those made upon him by the old time grammar-translation procedure. But does this argue against its use, if the gain is greater? Perfect teachers are rare, like every other kind of perfection. Therefore, let us take heart and grow! A world without ideals is hardly worth living in. Even a teacher who thru circumstances does not control a thoro and complete speaking acquaintance with the language that he teaches can grow into a more vital use of it thru persistent effort and a strong will to achieve.

Already you will have gained some idea of the merits of the Direct Method. Allow me in just a short paragraph to attempt a summary of the chief advantages. What to me seems the most urgent recommendation is that it gives a really adequate interpretation of the aim of all language instruction which every instructor will promptly admit is the acquisition of a *feeling* for the language, or *Sprachgefühl*. Once more, the *ear* gets the recognition which has so long been denied it by the grammar-translation method. Like every good and workable hypothesis, the Direct Method is all-inclusive of all desirable disciplinary values and in its operation it creates interest which all educators to-day recognize as the foundation of efficient educational theory. We do best what we like to do, that in which we have an interest. Those who have worked in the spirit of the Direct Method will readily own that it creates a living interest, through the

psychological process of holding the attention and urging visualization; that it thus quickens not only the student, but also the teacher. If we need a motive for the better equipment of the latter, the Direct Method will furnish it; for it is a human trait that few of us are better than the imperatives thrust upon us, or exert a greater activity than is required by the problem we have to confront.

My own personal reason for urging the careful examination and final adoption of the Direct Method has grown out of my own experience, both as actual teacher and observer. Something is vitally wrong in our work when students can pass thru a four years' course of German instruction and can neither understand nor reply to, the simplest German sentence; when their composition-work is nothing short of what one writer calls a game of Lotto.⁸ That a great percentage of these students then go out as teachers and deepen within themselves and inculcate in others the unnatural habits and practices and send their products back to the University—this completing the vicious circle—these were some of the sad reflections that urged a remedy. The main reason, then, for a change was that the old would simply not do. It was the old complacent grammar-translation method which disguised itself under the more respectable name of Reading Method. It was such a convenient, easy, complacent way of instructing: the instructor affectionately clung to his chair thruout the hour, leisurely asking where the lesson began and then translating and growing wise over a few details in grammar or other relatively unimportant matters of the text. The only delight and interest came when the ten o'clock bell rang for the dismissal of the class in German.

Ladies and Gentlemen of the guild, it is time to be up and about and to be taking invoice. That Latin, and the classics generally, are losing in interest is not only due to our age which stresses immediately practical returns from study. The heated discussions going on in the Latin camp over the introduction of a more living and vital mode of teaching Latin are a matter of record.⁹ Latin furnishes a telling illustration of what happens when grammar-logic discipline usurps the place of the vital study of the language as a whole. To study Latin in that way was to study logic and philosophy rather than Latin. In a report on the unification of grammatical nomenclature we get a fine example of what an extreme grammar enthusiasm involves us in.¹⁰

An adoption of the Direct Method in the teaching of German in the schools of Missouri will mean a new life and a new inspiration. It will

⁸ George H. Danton, *Lotto or Composition*. Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik, XIII, 107. (1912).

⁹ *Classical Weekly* VI, 33—159.

¹⁰ William Gardner Hale, *The Harmonizing of Grammatical Nomenclature*. Publications of the M. L. A., XXVI, p. 379.

slow up the dizzy speed of some teachers whose great ambition it is to read *Wilhelm Tell* and *Minna von Barnhelm* in the second year. It will frankly stress as the most desirable aim and object of the High School curriculum in German the easy and idiomatic acquisition of the foreign language as a key and leave, if not all literary study, then the greater part of it to the higher institutions of learning. It will mean essentially this injunction: Learn the language before you attempt to do much with the literature, especially with that period which lies a hundred years or more in the past. It will mean a change in the content of the entrance-examinations to the University, which will include thenceforth also an oral test in pronunciation, and demand besides a translation exercise, also a short theme in German.

I think we shall have done a fine day's work in the interests of a more rational mode of modern language instruction if we can achieve this end. If quality is your motto, and not quantity; if you realize that German is a *living modern* language and needs to be taught as such; then I think that this achievement is in sight. But whether it is depends upon you.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Chicago.

In der *Februarversammlung* unseres *Vereins deutscher Lehrer* hielt Prof. Dr. Max Schmidhofer, ein Sohn unseres deutschen Schul-Paschas, einen höchst lehrreichen und interessanten Vortrag über Antitoxine. Er führte an der Hand von Illustrationen, die er während des Vortrages an die Tafel zeichnete, aus, wie kleine Krankheits-träger ins menschliche System eindringen, sich überraschend schnell vermehren und oftmals die grössten Verheerungen anrichten, wie es aber der medizinischen Wissenschaft gelungen sei, durch Einführung von Antitoxinen in den Körper diese kleinen Biester zu töten und unschädlich zu machen. Lebhafter Beifall folgte den Ausführungen des Redners.

Vor der *Germanistischen Gesellschaft* sprach Prof. Dr. Kuno Meyer, Lehrer der keltischen Sprache und Literatur an der Berliner Universität, über „The two Irelands“ — das Irland von einst und das von jetzt. Der Redner zog eine Parallele zwischen Elsass-Lothringen und dem heutigen Irland. Deutschland hat aus den erstgenannten Pro-

vinzen in einem Zeitraum von 44 Jahren ein blühendes, reiches Land gemacht, England hat Irland ausgesogen bis aufs Blut. Lange vor der Eroberung der Insel hat sich irische Kultur, irisches Wissen, irische Mission bis in die Schweiz erstreckt; irischer Handel und irische Produkte waren auf den Märkten der ganzen Welt bekannt. An den Universitäten Irlands studierte die Jugend aller Völker, prächtige Kirchen und Schulen bedeckten das Land; Ackerbau und Handel standen in hoher Blüte. Durch Englands Besitzergreifung fiel ein Reif auf die Entwicklung des Landes. Durch grausame Gesetze wurde nicht nur das Volk geknechtet, sondern in Unwissenheit getrieben, seiner Sprache, seiner Literatur, der Früchte seiner Kultur beraubt. Keine Massnahme, kein Verbrechen, kein Verrat waren für England zu schmutzig zur Erreichung seines Zweckes. Nicht nur sind Millionen kümmerlich zugrunde gegangen, andere Millionen ausgewandert, sondern die übriggebliebenen sind geistig zurückgegangen und haben mit ihrer Volkssprache auch das Bewusstsein ihrer früheren Grösse und Bedeutung

verloren, sind verarmt, und heute sozusagen die einzigen Sklaven Europas, seufzend unter der Geißel ihrer Bedrücker. — Wahre, zeitgemässe Worte, nicht wahr?

Mit unseren *Finanzen im Schulwesen* sieht es wieder einmal sehr traurig aus. Rund 1¼ Millionen fehlen, um die Einnahmen mit den Ausgaben in Einklang zu bringen. Diese periodisch wiederkehrende Klemme verdanken wir einem Staatsgesetz, demzufolge der Unterrichtsfonds von dem Baufonds getrennt verwaltet werden muss. Während man im letztgenannten Geld zum Verbrennen hat, laborieren wir im Unterrichtsfonds stets mit einem Defizit. Sollen die Schulen vor der Zeit geschlossen, die Gehälter der Lehrer beschnitten werden? Wer kann's wissen?

Aus dem jüngsten Bericht des *Leiters des deutschen Unterrichts*, Herrn M. Schmidhofer, geht hervor, dass gegenwärtig in 111 Schulen Deutsch gelehrt wird und 18,099 Kinder an diesem Unterrichte teilnehmen. Vor drei Jahren waren es 53 Schulen mit 7,300 Kindern.

Emes-Zehah.

Cincinnati.

Lieber Herr Redaktionär: Also dem Korrespondenten Emes von Zehah haben Sie ein Honorar (zur Ausbügung seines Fracks) anweisen lassen, wie es in der Februar-Nummer zu lesen steht. — Ganz schön und gut; der Ehkah von Zinn ist durchaus nicht neidisch und missgünstig, allein er möchte seinen Frack nebst Stovpeip (was er beides zwar nicht hat) auch ausbügeln lassen — obendrein das Easter-bonnet seiner lieben Frau und noch einige andere Sachen. Also bitt' schön! Und vergessen Sie bei der Anweisung des Honorars nicht, dass der Ehkah ein viel „langjährigerer“ Korrespondent ist als der Martin von Zehah — das Salär wäre also demgemäss zu verlängern! * Bin eventuell auch mit einem Vorschuss zufrieden.

Nachdem nun die vorgeschossene Salärfrage zur beiderseitigen Zufriedenheit erledigt ist, will ich nicht, wie be-

* Da es nun doch einmal herausgekommen ist, dass wir dem Korrespondenten von Chicago seine Verschönerungsausgaben vergüteten, so bleibt uns wohl auch hier nichts übrig, als das gleiche Honorar zu bewilligen. Aber, bitte, das jetzt nicht weiter zu sagen! Sonst kommen sie alle; und das könnten wir nicht aushalten. — Die Herausgeber.

absichtigt, an den Streik gehen, sondern hübsch weiter berichten:

In der Woche vom 22. bis 27. Februar tagte hier die *Konvention der Schulsuperintendenten*, sowie eine ganze Anzahl anderer Abteilungen der bekannten grossmächtigen N. E. A. Bei diesem Pädagogenkonvent, der von 2,570 Mitgliedern besetzt war, wurden unheimlich viele Reden, Vorträge und Ansprachen gehalten — nämlich 307 dem Programm gemäss und ungefähr die gleiche Anzahl, die nicht auf dem Programm standen. — Auf einen besonders wunden Punkt in unserem Erziehungswesen, und das soll hier besonders erwähnt werden, wurde in der Sitzung der Nationalvereinigung der Landschulen nachdrücklich hingewiesen, auf den kläglichen Zustand der *amerikanischen Landschulen*.

Einer der Redner nannte das vielgerühmte „little red schoolhouse“ die Verkörperung der Langeweile, welches schon in den Kindern das Sehnen nach der Stadt erwecke und das gestillt werde, sobald die Mädchen und Knaben erwachsen sind. Fast alle Redner sprachen sich dahin aus, dass die Landschulen zu Unterrichtsschulen für rationelle Landwirtschaft gemacht werden sollten. Natürlich wurden auch die schlechte Besoldung der Landschullehrer, deren karger Sold in manchen Staaten nicht einmal sicher stehe, die schlechten Wohnverhältnisse, die häufig unzureichenden und baufälligen Schulhäuser und andere Fragen in den Kreis der Besprechungen gezogen. Hoffentlich fallen die Anregungen passenden Orts auf fruchtbaren Boden und bringen eine Besserung der Verhältnisse hervor.

In dem Unterhaltungsprogramm war unstreitig der herrliche Kinderchor in der Musikhalle die Glanznummer der Tagung. Auf diese Leistung mag das Musik-Departement unserer öffentlichen Schulen und der Leiter des Chors, Herr Alfred Hartzel, mit Recht stolz sein!

Seit dem 1. März hat nun unser Schuloberhaupt einen *zweiten Hilfs-superintendenten*, Frä. Anna Logan. Zählt man da hinzu noch die acht Supervisoren oder Departements-Vorsteher, sowie die sämtlichen Schulprinzipale, dann verfügt der Generalissimus über einen Stab von ungefähr siebzig Gehilfen — damit sollte sich das Regiment der hiesigen Lehrer, etwa zwölfhundert, wohl leiten und regieren lassen.

E. K.

II. Alumnenecke.

Dem Verein beigetreten ist im vergangenen Monat Herr Valentin Buehner, Manual Arts High School, Los Angeles, California, Jahrgang 1890.

Das am 13. Februar abgehaltene Maskenkränzchen erfreute sich eines äusserst starken Besuches. Trotz der hohen Auslagen für Musik und Erfrischungen ist ein Überschuss zu verzeichnen. Die Abrechnung erfolgt in der auf den 12. März anberaumten Geschäftssitzung. Die Verlegung vom 26. auf den 12. März erfolgte, weil an diesem Tage das Schauturnen der Seminaristen stattfindet und der Besuch dieser Veranstaltung sich vorteilhaft mit dem Erscheinen zu der nur wenige Minuten in Anspruch nehmenden Sitzung vereinen lässt.

Dem Ende Februar erlassenen Rundschreiben des Vorstandes ist ein Bestellzettel für das von den Seminaristen herausgegebene Jahrbuch 1915 beigelegt. Die Alumninnen sollten sich die Unterstützung dieses Unternehmens besonders angelegen sein lassen. Mitglieder, die auf dem uns zur Verfügung gestellten Raum von drei Seiten zu Wort kommen wollen, sei es mit einer kurzen Aufmunterung, einem Ausspruch oder dergleichen, wollen spätestens am 25. März von sich hören lassen.

Die Proben für das im Mai zur Aufführung kommende Lessingsche Lustspiel „Der Junge Gelehrte“ sind im Gange. Herr Leon Battig (Jahrgang 1914) hat die Titelrolle übernommen. Die viel zur Erheiterung beitragende Partie des Dieners Anton hat Herr Anton Heim (1914) durchzuführen. Herr Karl Schauer mann (1906) spielt den Vater und die Damenrollen, die der Juliane und der Lisette, liegen in den Händen der Fräulein Flora Filtzer (1911) und Karoline Rieder (1912). Herr Franz Kirchner, Oberregisseur am Pabst Theater, hat seine Unterstützung zugesagt.

Shakespeare zu feiern, ist eine echt deutsche Angelegenheit, und so verspricht sich die Vereinsleitung von der auf den 15. April angesetzten Geburtstagsfeier des grossen Dichters eine recht grosse Beteiligung. Herr Seminarlehrer Owen wird einen Vortrag über „Die Lieder in Shakespeares Dramen“ halten; mehrere Shakespeare-Lieder werden im Anschluss an den Vortrag zu Gehör gebracht werden.

Der neue Katalog des Seminars mit einer Reihe von neuen Aufnahmen der Schulräume steht den Alumninnen kostenfrei zur Verfügung.

III. Umschau.

Am 1., 2. und 3. Februar statteten die Lehrausschussmitglieder des Verwaltungsrats, die Herren Dr. H. H. Fick, Cincinnati, Prof. Dr. Otto Heller, St. Louis, Prof. Dr. A. R. Hohlfeld, Madison und der Vorsteher des fremdsprachlichen Unterrichts in den Milwaukeeer Schulen, Herr Leo Stern, dem Seminar ihren Besuch ab.

Am 12. März hielten die Seminaristen unter der Leitung ihres Turnlehrers Karl Varrelmann ein Schauturnen ab.

Vorbereitungen für die Feier des 100. Geburtstags Otto von Bismarcks am 1. April sind in vielen Städten der Union im Gange. In New York wird der „Staatsztg.“ zufolge eine „gigantische Dankeskundgebung des ganzen New Yorker Deutschthums“ geplant.

Otto W. Greubel, Pittsburgh, nimmt in einer Zuschrift an die „Free Press“ Stellung gegen die falsche Auslegung von Fallerslebens „Deutschland, Deutschland über Alles“. Fallersleben habe es sich im Jahre 1841 kaum träumen lassen, dass man seiner in dem Liede zum Ausdruck kommenden Begeisterung für ein geeintes Deutschland eine Ueberhebung und eine anmassende Proklamation des Militarismus unter-schieben würde.

Der New Yorker Schulrat hat in seiner Sitzung am 24. Februar eine Resolution angenommen, die den Mutteraufgaben entgegensehenden Lehrerinnen einen Urlaub von zwei Jahren ohne Gehalt sichert. Mit 18 gegen 10 Stimmen hat sich der Schulrat gegen die Herabsetzung der gegenwärtigen Mitgliederzahl von 46 auf 9 ausgesprochen.

Ein Stipendium in der Höhe von \$250.00 zum Besuche des Seminars schreibt die Deutsche Gesellschaft von Pennsylvania aus.

Laut eines Beschlusses des Verwaltungsrates der Deutschen Gesellschaft vom 25. Januar ds. Js. wird das Stipendium nur an Personen vergeben, die aus Pennsylvania stammen.

Zur Konkurrenzprüfung wird zugelassen, wer einen vierjährigen Kursus in einer gutstehenden „High School“ mit Erfolg durchgemacht hat oder eine gleichwertige Vorbildung nachweisen kann.

Anmeldebogen sind zu beziehen vom: School Committee, c. o. German Society, N. W. Cor. Marshall and Spring Garden Streets, Philadelphia, Pa.

„The Influence of German Civilization on the State of Indiana“ lautet das Thema, das der Zweigverein Indiana des Nationalbundes als Preisaufgabe gestellt hat. Zwei Preise von \$70.00 und \$30.00 sind ausgesetzt. Der Wettbewerb ist auf Studenten einer Universität, eines College oder einer Lehrerbildungsanstalt des Staates Indiana beschränkt. Manuskripte sind bis spätestens 1. Januar 1916 an Herrn Peter Scherer, Shortridge High School, Indianapolis, einzusenden.

Es gibt wohl kaum eine Zeitung oder Zeitschrift, so stellt „The Literary Digest“ in seiner Februarausgabe fest, die von dem Wirken des Deutschamerikanischen Nationalbundes nicht Notiz genommen hätte. Diesseits wie jenseits des Ozeans sei die von dem Bunde seit Ausbruch des Krieges entwickelte Tätigkeit unter die Lupe genommen und je nach Farbe und Charakter des betr. Organs entweder als anmassend, unbedeutend oder weittragend beurteilt worden. Als eine ernstliche Gefahr sei die Tätigkeit der Deutschen wohl kaum von einer Seite geschildert worden.

Der Schriftleitung des „Digest“ war anscheinend zu der Zeit noch nicht die vom 4. Februar datierte „Nation“ zu Gesicht gekommen, in welcher unter der Überschrift „A German Menace“ folgende Auslassung erscheint:

„Die Bürger dieses Landes haben ein Recht sich zu organisieren... und solange ihre Organisation amerikanischen Prinzipien entspricht, wird niemand etwas dagegen einzuwenden haben. Geschicht die Organisation jedoch im Interesse einer fremden Regierung, und sollte sie dahin führen, dass sich die Amerikaner in zwei Lager

teilen um einer Sache willen, die den Interessen dieses Landes fremd ist, dann spielen die an der Organisation Beteiligten in der Tat eine äusserst gefährliche Rolle.“

Statt darum zu flehen, dass der Krieg eine Umgestaltung der Verhältnisse nach amerikanischem Muster mit sich bringe, schlugen die Deutschamerikaner einen Kurs ein, der geradewegs zur Verbitterung und zu verhängnisvollen Störungen in unserem politischen Leben führe. Es sehe aus, als ob sie sich mit Gewalt gefürchtet und missliebzig zu machen suchten; das sei, um es in den Worten des früheren Präsidenten des Vassar College, Taylor, auszudrücken, kein Patriotismus, sondern „pure alienism“.

Dieselbe Zeitschrift, die sich mit ihrem „americanism“ brüstet, bemerkt zu der Seeschlacht, in welcher der „Blücher“ gesunken (28. Jan.): „Der offizielle Berliner Bericht gibt an, dass auch ein britischer Kreuzer versenkt wurde; das wird jedoch im britischen Bericht in Abrede gestellt. Wenn man sich erinnert, dass von Berlin ähnliche Berichte über die Schlacht bei den Falklandsinseln verbreitet wurden, so geht man wohl sicher, wenn man dem britischen Bericht Glauben schenkt.“

Dr. William C. Jacobs wurde am 4. Januar von der Schulbehörde in Philadelphia zum Leiter des Schulwesens ernannt.

In einem der Schulbehörde von Youngstown erteilten Bescheid stellt der Generalanwalt von Ohio fest, dass die Schulbehörde für Knaben unter 15 und Mädchen unter 16 Jahren, denen aus Gründen der Selbsterhaltung die Gelegenheit des Schulbesuchs genommen zu werden droht, die Fürsorge zu übernehmen hat.

Die vom Erziehungsamt in Washington ausgehenden Bekanntmachungen der Schulgesetzvorlagen, die in den gesetzgebenden Körperschaften des Landes eingereicht worden sind, lassen ein stärkeres Streben nach Vereinheitlichung erkennen, ob nun County oder Staat die Einheit bilden, nach welcher die Prüfung der Lehrer, die Überwachung des Schulbetriebs, die Auswahl der Lehrbücher erfolgen soll. Auch beschäftigt sich eine Anzahl der Vorlagen mit der Hebung der Landschulen; wieviel von diesen Vorlagen Gesetz wird muss abgewartet werden. Die kostenlose Lieferung der Schulbücher wird in Oklahoma und in Oregon gefordert. In

dem letzteren Staat wird auch ein Gesetz gefordert, welches gleiche Bezahlung für Lehrer und Lehrerin sichert. Das Lesen der Bibel in den öffentlichen Schulen erstreben Vorlagen, die in New Jersey und in New York eingereicht wurden. Die Abschaffung der Zwangsimpfung wird in Oregon und New Hampshire verlangt. In South Carolina wird der Schulzwang für Kinder im Alter von 8—13 Jahren befürwortet, in Tennessee eine Schuldauer von mindestens 24 Wochen für jede Schule im Staat. Eine Massachusetts-Vorlage will den Schulzwang auf Kinder im Alter von 7—16 Jahren ausgedehnt sehen, ausserdem soll jedes Kind unter 18 Jahren, das des Lesens und Schreibens nicht mächtig, zum Schulbesuch angehalten werden. Die Schuldauer soll ferner von 32 auf 40 Wochen ausgedehnt werden. Ein Ruhegehalt für Lehrer fordern New Hampshire und Kansas. Die New Hampshire-Vorlage setzt die Dienstzeit des Lehrers auf 35, die der Lehrerin auf 30, das zum Ruhegehalt berechtigende Alter des Lehrers auf 60, das der Lehrerin auf 55 Jahre fest. 50 Prozent des während der letzten fünf Jahre bezogenen Jahresgehalts soll das Ruhegehalt für Lehrer und Lehrerin bilden.

In den *Highschools von Chicago* besteht seit dem 1. Februar ein vierjähriger Kursus, der auf den *Apothekerberuf* vorbereitet.

Die Abteilung für *Schulaufsichtsbeamte der N. E. A.* tagte vom 22.—27. Februar in Cincinnati, Ohio.

Ausgabe 4 des „*Germanistic Society Quarterly*“ widmet der neuen Universität in Frankfurt a. Main eine Betrachtung. Einen Beitrag zur Aufklärung des Amerikaners über deutsche Verhältnisse liefert Prof. Starr Willard Cutting mit seinem Aufsatz: „*An American Estimate of Salient Features of Modern German Life.*“ Der Jahresbericht der Gesellschaft stellt die Mitgliederzahl auf 204 fest.

Das von der „Nation“ festgestellte Bestreben der Deutschamerikaner, sich unbeliebt zu machen, scheint auf einen dem ganzen deutschen Volke anhaftenden Fehler zurückzuführen sein, dem *Professor Rein, Jena*, in einem am 19. Januar im Berliner „Tag“ erschienenen Aufsatz „*Deutschlands Unbeliebtheit*“ auf den Grund geht. Dieser Fehler ist nach Prof. Reins Feststellung die unerhörte Arbeitskraft und Leistungsfähig-

keit der Deutschen auf allen Gebieten, gegen die das Ausland nicht aufkommen kann und die es deshalb fürchtet.

„Das törichte Gerede vom deutschen Militarismus,“ so erklärt Prof. Rein, konnte nur deshalb einen so breiten Raum gewinnen, weil man sich nicht die Mühe genommen hat, in das deutsche Wesen einzudringen, deutsche Geschichte und deutsche Verfassung zu studieren. Wer es ernsthaft und gründlich tut, wird bald erkennen, dass Deutschland das freieste Volk beherbergt, das die Erde bewohnt. Jawohl, das freieste! Denn es hat längst die Kinderkrankheit überwunden, als ob eine Verfassungsform die Menschen freimachen könne. In der Republik kann sich ein viel traurigeres Sklaventum entwickeln, als jemals innerhalb einer Monarchie dagewesen ist. Wer heute in die grossen Republiken eindringt, wird bald gewahr werden, wie wenig dort von Gleichheit, Brüderlichkeit und Freiheit vorhanden ist. Man führt diese Stichworte gern im Mund, malt sie auch an die Wand, aber wiederum nur ein Trugbild, das die Massen täuscht und verführt. Gleichheit, Brüderlichkeit, Freiheit setzen eine Volksbildung voraus, die in die Tiefe geht. Wo findet sich diese am ehesten verwirklicht? Das deutsche Volk kann das Urteil ruhig abwarten, das seit der Reformation erstlich bemüht war, Volksbildung und Heeresbildung miteinander zu binden und immer höheren Stufen der Vollendung entgegenzuführen.“

Und mit bezug auf den neben dem politischen Krieg zum Austrag kommenden Kampf zwischen Wahrheit und Lüge:

„Unser Volk stemmt sich mit aller Kraft dem Lug und Trug entgegen. Es kämpft für sein Dasein, aber zugleich für die höchsten Menschheitswerte. Es erhebt sich damit über den nationalen Egoismus, dem unsere Gegner verfallen sind. Denn ein Volk hat nur dann ein Recht auf Existenz, wenn es über den berechtigten Selbsterhaltungstrieb hinweg sein Leben und sein Dasein für die höchsten Güter der Menschheit einsetzt. Alle Nationen, die sich mit uns auf diese Höhe der Auffassung des Völkerlebens hinaufzuschwingen vermögen, werden wir auf unserer Seite als gleichberechtigte Mitkämpfer für die idealen Aufgaben der Menschheit begrüssen. Dann aber handelt es sich nicht mehr um Beliebtheit oder Unbeliebtheit. Danach fragen wir nicht

mehr. Das liegt weit hinter uns. Wohl aber müssen wir wünschen, dass die Ideen, die im Begriff des Kulturstaates liegen und die für uns massgebend sind, Achtung und Anerkennung unter den Völkern der Erde finden. Mit dieser Hoffnung sind wir in das neue Jahr 1915 eingetreten: Die Wahrheit muss siegen, und die Welt muss zur Erkenntnis kommen, dass das deutsche Volk für die Wahrheit kämpft."

Ein wertvolles Dokument aus grosser Zeit ist uns in Gestalt der zu Weihnachten herausgegebenen Nummer des „Frankfurter Landsturm“, einer in Saint-Quentin von Mannschaften des Frankfurter Landsturm - Infanterie-Bataillons gesetzten und gedruckten Zeitung zugegangen. Über den Zweck der Zeitung teilt uns die Schriftleitung in einem launischen Gedichte mit:

„Was sie bezweckt? Nun, sie soll vertreiben

Die Grillen, soll eine Erinnerung bleiben

An die Tage, da fern vom Heimatland
Der Frankfurter Landsturm im Felde stand."

Im Rapport finden wir als Führer der 2. Kompanie Hauptmann Walter angeführt, der von den Lesern der Monatshefte als Direktor der Frankfurter Musterschule viel rascher erkannt werden dürfte. Gedichte, Schilderungen von Kriegererlebnissen, lustige Bilderbogen machen den Inhalt der Zeitung aus.

„Bist du deutsch?“ dieses in der November-Ausgabe der „Monatshefte“ erschienene Gedicht von Ad. A. Beyer druckte die Frankfurter Schulzeitung ab mit Grüßen an alle, die — fern vom Mutter- und Vaterlande — so fühlen und noch empfinden und verstehen, was Deutschsein in seiner Erhabenheit und Tiefe bedeutet, die sich dankbar des geistigen Erbguts erinnern, das deutsche Bluts-, Volks- und Kulturverwandtschaft ihnen und ihren Kindern für ihr irdisches Dasein mitgegeben hat. „Wir können sie versichern,“ so fügt die Schriftleitung der Frankfurter Schulzeitung hinzu, „Deutschlands Söhne zeigen sich in diesem Riesenkampf der Väter wert. Sie lassen sich nicht niederringen! Deutsche Kraft wird nicht zerbrechen! Mögen die Krämer lügen! Deutsche Wahrhaftigkeit wird siegen! Deutsches Sinnen und Empfinden, deutsche Geistigkeit und deutsche Innerlichkeit — so wollen wir das Wort Idealismus übersetzen — sind

nicht umzubringen. Wir fürchten das Gottesurteil der Weltgeschichte nicht. Noch einmal: allen Bluts- und Geistesverwandten jenseits des grossen Wassers deutschen Gruss und herzlichen Dank dafür, dass sie unser in Treue gedenken."

Ein deutsches Schulmuseum in Leipzig wird aus der Abteilung „Kind und Schule“ auf der Weltausstellung für Buchgewerbe und Graphik hervorgehen. Den gemeinsamen Bemühungen der Leipziger Stadtverwaltung, der Buchhändler-, Gelehrten- und Lehrerkreise gelang es, kurz vor Ausbruch des Krieges eine Vereinigung zustande zu bringen, die sich die Gründung eines grossen, modernen Schulmuseums zur Aufgabe machte. Man hofft, dass nach dem Frieden ein grosses neues Museum errichtet werden wird.

Die Zahl der Analphabeten in Russland beträgt nach einer neueren Feststellung von Otto Hoetzsch für das ganze Reich über 80%, im europäischen Teile 77%. Am niedrigsten ist der Prozentsatz in den Ostseeprovinzen und in Finnland. Das Volksschulwesen steht unter dem Ministerium der Volksaufklärung und unter dem Allerheiligsten Synod. Am 1. Januar 1910 gab es im europäischen Russland: 75,365 Schulen mit 4,873,843 Schülern, in den Ostseeprovinzen 3090 (170,282), in Polen 3415 (284,363), in Finnland 4485 (203,365), im gesamten europäischen Russland (ohne den Kaukasus) 88,852 (5,707,428), im ganzen Reich 97,838 Schulen mit 6,159,376 Schülern beiderlei Geschlechts und 154,117 Lehrern und Lehrerinnen. In den 50 europäischen Gouvernements (ohne die Städte Petersburg und Kronstadt) kamen 51,3 Schüler auf 1000 Einwohner.

Über Maria Montessori und ihre Pädagogik urteilt Lehrer H. Stern-Kattowitz in Heft 3 der Zeitschrift „Neue Bahnen“:

„Dass ihre Methode als Ganzes genommen nicht originell ist, bedarf vor Fachleuten keines Nachweises; ebenso wenig braucht man die Komponenten zu suchen. Originell ist aber die strenge systematische und konsequente Durchführung des Selbsttätigkeitsprinzips in einem Grade, wie es anderwärts auch nicht annähernd versucht worden ist. Und das ist wirklich genug des Originellen und genug Verdienst, das ihr durch keine Kritik geschmälert werden sollte."

Am 28. Dez. starb, 76 Jahre alt, der Gründer des Cassianeums in Donauwörth und der Zeitschrift *Pharus*, Ludwig Auer, der auch den Kath. Erziehungsverein ins Leben rief.

In Berlin wurde am 30. Dezember das Haus der *Neuen freien Volksbühne* eröffnet, das grösstenteils aus den Mitteln der unteren und mittleren Stände erstanden ist. Haupturheber der Volksbühnenbewegung ist Dr. Bruno Wille.

In einem „*Offener Brief an meine amerikanischen Freunde*“ betitelten Schreiben sagt Georg Kerschensteiner u. a. das folgende:

„Euch, die Ihr so oft unsere Friedensarbeit bewundert habt, die ihr mit Tausenden Eurer Landsleute nach Deutschland gekommen seid und die erhebenden Bilder unseres Kulturlebens in Euch aufgenommen habt, die ihr alljährlich zu vielen Hunderten unser Münchener Schul- und Erziehungswesen wochen-, ja monatelang studiert und dann in Eurem Lande mit Wort und Schrift geschildert habt, Euch bitte ich, jene moralische Tapferkeit zu zeigen, die überall der Wahrheit die Ehre gibt, wo sie in Gefahr ist zerstört zu werden. Ihr rühmt Euch, im Vaterland der Freiheit zu wohnen. Die wahre Freiheit lebt nur da, wo Aufrechte und Aufrichtige trotz Hass und Neid und Missgunst der Menschen zur rechten Stunde das rechte Wort nicht bloss sagen dürfen, sondern auch zu sagen wagen.“

Mögen jene, welche diese Zeilen erreichen, diese Idee der wahren Freiheit verwirklichen helfen. Mögen die tausend Fäden der Freundschaft und Achtung, die uns gegenseitig verbinden, nicht eben so grausam zerschnitten werden, wie sie heute zerschnitten sind zwischen uns und dem blutsverwandten Volke der englischen Nation, das die wahre und letzte Quelle des Unglücks der Völker Europas ist.“

Drei weitere pädagogische Zeitschriften haben mit der Jahreswende ihr Erscheinen eingestellt: die bereits im 66. Jahrgang erschienene „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung“, das „Evangelische Schulblatt“ und „Der Roland“. Zum Eingehen der beiden erstgenannten Blätter schreibt Otto Schmidt in der „Pädagogischen Zeitung“:

„Das Schicksal spielt seltsam. Die grosse Stunde, in der das deutsche

Volk einig ist, bricht die wirtschaftlichen Stützen der beiden Zeitschriften. Beide Blätter begannen ihr Erscheinen in ungefähr derselben Zeit, sie stellen es nun an einem Tage ein. Ihre Ausgangspunkte waren gegensätzlich, und doch mussten sie zur Förderung gleicher Teilziele gelangen, die durch die Macht des fortschrittlichen Gedankens gegeben waren. Alles Rückwärtsdrängen und Beharren war vergeblich. Der sieghafte Weg des Deutschen Lehrervereins wird durch das Eingehen der Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung nicht mehr gehemmt; in seinen Zweigen pulsiert das Leben. Für die Geistesrichtung des Evangelischen Schulblattes dürfte das Verschwinden dieses angesehenen Organs ein empfindlicher Verlust sein. Hoffentlich führt er die letzten noch widerstrebenden Glieder dieses Kreises endlich dahin, die Standeseinheit und die religiöse Toleranz um der Nation willen den konfessionellen Bedenken voranzustellen.“

Redaktion und Verlag des „Roland“ melden das Einstellen ihrer Tätigkeit mit einem Hinweis auf die schwierigen Zeitverhältnisse, sie behalten sich aber vor, den „Roland“ nach Wiederherstellung geordneter Verhältnisse mit frischer Kraft wieder aufzunehmen.

Bald nach Ausbruch des Krieges hatten die „Rheinisch-Westfälische Schulzeitung“, die „Deutsche Junglehrer-Zeitung“ sowie der „Hannoversche Volksschulbote“ ihr Erscheinen eingestellt. Die „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik“, bisher herausgegeben von Professor Rein-Jena, Direktor Just-Altenburg und Pastor Dr. Flügel-Dölau bei Halle a. d. S., hat, wie bereits berichtet, am 1. Oktober mit dem Abschluss des 21. Jahrgangs ihr weiteres Erscheinen eingestellt.

Zu diesen Mitteilungen kommt die Meldung Jakob Beyhls, dass auch sein Blatt, die „Freie Bayrische Schulzeitung“, um das Dasein zu kämpfen und seine „Zukunft“ erwogen hat.

Wie die „Vossische Zeitung“ meldet, hat sich zu den Gelehrten, die die Feder mit dem Schwerte vertauscht haben, Geheimrat Röthe, der ordentliche Professor für deutsche Literatur an der Berliner Universität, gefunden, der als Hauptmann der Reserve ins Feld zieht. Geheimrat Röthe, der im 57. Lebensjahre steht, übernimmt ein Bahukommando im Osten.

Die *Madrider Zeitung Correo Espanol* schreibt zur Eröffnung der *Frankfurter Universität* die folgenden anerkennenden Worte: „Es ist in der Geschichte noch nicht vorgekommen, dass ein Staat, der sich in einem Riesenkampf befindet, in dem es sich um sein Dasein handelt, seelenruhig, als wenn er mitten im Oktavianischen Frieden lebte, ein wissenschaftliches Institut erster Ordnung gründet. Auf die Anklage der französischen und der englischen Presse, dass die Deutschen Verräter an der Zivilisation seien, antworten diese mit der Eröffnung der Universität in Frankfurt a. M. Dieser Benjamin unter den deutschen Universitäten dankt seine Geburt der Anregung und der Begeisterungsfähigkeit der Frankfurter Bevölkerung, die mit ihrem Reichtum der neuen Schöpfung das Dasein ermöglicht und die Zukunft gesichert hat.“ Das Blatt schildert dann mit grosser Genauigkeit und Sachkunde die Entstehung und die Besonderheiten der Frankfurter Stiftungsuniversität in Aufbau und Selbstverwaltung und schliesst mit den Sätzen: „Die meisten Studenten, die sich an der neuen Universität immatrikulieren liessen, stehen als Soldaten im Feld. Darauf bezog sich auch der preussische Kultusminister, als er in seinem Begrüssungstelegramm von der ruhmvollen Verödung der Hörsäle sprach. Nach diesen Zeiten aber werden andere Zeiten kommen: der jetzige Krieg wird bald der Geschichte angehören, die neue Universität aber wird ihn überdauern.“

„Le Volume“ vom 26. Dezember teilt mit, dass in den folgenden Orten im *Elsass* wieder *französische Schulen* eingerichtet worden seien:

Wildenstein, Krüth, Oderen, Felleringen, Urbès, Storkensohn, Mollau, Hüsseren, Wessering, Mitzach, Ranspach, Saint-Amarin, Malerspach, Moosch, Geishausen, Altenbach, Goldbach, Willer, Bitschwiller, Thann, Vieux-Thann.

„Le Volume“ ersucht die französischen Lehrer und ihre Schüler, den neuen Kollegen und „wiedergefundenen kleinen Brüdern im Elsass“ Glückwunschkarten zu schreiben, und erbietet sich, die darauf einlaufenden Antworten zu veröffentlichen.

Wir können das Erscheinen der nächsten Nummer von „Le Volume“ kaum abwarten. In der Ausgabe vom 2. Januar, der letzten soweit eingegangenen, sind noch keine Antworten aus

Elsass veröffentlicht. Dagegen findet sich in einer anderen Nummer dieser Zeitschrift eine Behauptung, auf die eine Antwort nicht lange ausbleiben soll. Heisst es da, die an getöteten deutschen Soldaten gefundenen Briefe liessen auf eine grosse Ignoranz schliessen, ja ein Offizier habe sich das stärkste Stück geleistet, indem er die Distanz zwischen Lille und Paris auf 15 oder 20 Kilometer bemessen habe. Wozu zu bemerken ist, dass Deutschland unter 10,000 Rekruten nur 5 Analphabeten hat, Frankreich dagegen 300. Seine Verbündeten können mit der Schulbildung ihrer Soldaten auch nicht prahlen; auf 10,000 Rekruten kommen in England 100, in Belgien 920, in Serbien 4340 und in Russland 6170 Analphabeten.

In Brandenburg a. d. H. ist der Sozialdemokrat *Sidow* zum Mitglied der *Schuldeputation* gewählt und von der Regierung bestätigt worden. Das ist der erste Fall in Preussen, wo man entgegen dem Ministerialerlass Dr. Bosses einem Sozialdemokraten Sitz und Stimme in der Schuldeputation zugestanden hat.

Die Stelle des *Professors der deutschen Sprachwissenschaft* an der Universität *Belfast* steht seit der mit Ausbruch des Krieges erfolgten Entlassung des bisherigen Inhabers, *Max Freund*, offen. Erste Bedingung für die Bewerber ist, dass sie eingeborene englische Untertanen sind.

Am 30. Oktober fiel im Alter von 46 Jahren bei Bixschoote an der Spitze seiner Kompanie, die er als Offiziersstellvertreter führte, der Regierungs- und Schulrat *Richard Kabisch* aus Bromberg. Sein Tod wird in weiten Kreisen der deutschen Lehrerschaft als ein schmerzlicher Verlust empfunden.

Auf die Anregung des Dr. Rouse, *Italienisch und Spanisch* in die *englischen Schulen* einzuführen anstelle des Deutschen, erwidert A. R. Hutchinson, Cambridge, in „*Modern Language Teaching*“ u. a. das folgende:

„Ich gewinne den Eindruck, dass wir in letzter Zeit gegen die deutsche Kultur zu sehr den Standpunkt des Gläubigers eingenommen haben anstatt des Schuldners. Tatsache ist doch, dass sie uns zu dem gemacht hat was wir sind.“

(Man kann im Zweifel sein, ob damit der deutschen Kultur ein Kompliment gemacht ist oder nicht.)

Karl Schauer mann.

IV. Vermischtes.

Sprachkenntnis eine Waffe. „Zwei Vorteile hat die deutsche Marine," sagt Archibald Hurd im „Daily Telegraph". „Der eine besteht in der Meisterschaft, mit der sich die deutschen Seeoffiziere der englischen Sprache bedienen, der andere in der Kenntnis vom Wert der drahtlosen Telegraphie. Ich habe deutsche Marineoffiziere kennen gelernt, die ein Englisch sprachen, wie es kein Engländer besser könnte. Der Kommandant des Unterseeboots, der vor kurzem britische Handelsschiffe vor Havre vernichtete, verhandelte mit den Besatzungen der betreffenden Kauffahrer im reinsten Englisch und bat um Entschuldigung wegen des Befehls des schleunigen Verlassens der Schiffe, aber „Krieg sei Krieg". Die Kenntnis unserer Sprache ist für die Deutschen noch besonders von höchster Wichtigkeit, seitdem sie über die drahtlose Telegraphie verfügen und im Stande sind, alle Gespräche, die unsere Handelsschiffskapitäne führen, abzu hören. Fregattenkapitän v. Müller hat zugestanden, dass er dauernd „sein Ohr am Schlüsseloch" hielt und sich so genauestens über alle Bewegungen der englischen Schiffe unterrichten konnte."

Erst die Pflicht. Ein kleiner Junge kommt zur Schule und hat seine Arbeiten nicht gemacht; als Entschuldigung gibt er an, er sei bei der Grossmutter gewesen, und hätte deshalb keine Zeit gehabt.

Darauf ermahnt ihn der Lehrer und sagt: „Du bist jetzt schon gross, und erst kommt im Leben die Pflicht und dann das Vergnügen."

Darauf bekommt er die Antwort: „Entschuldigen, Herr Lehrer, aber Grossmama ist kein Vergnügen."

Die Duplizität der Fülle. Der zehnjährige Heini schnappt bei einem Gespräch der Erwachsenen den Ausdruck „Duplizität der Fülle" auf und lässt ihn sich erklären. Am nächsten Tag liest er, neben der Mutter sitzend, in Schillers Gedichten. Plötzlich fährt er hoch.

„Mami, die Duplizität der Fülle ist zum Kullern! Gestern sagte der Lehrer zu uns: ‚Und die Treue, sie ist doch kein leerer Wahn,‘ und heute steht es in der ‚Bürgschaft‘ von Schiller!"

(Jugend.)

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Wolfgang Golther, *Die deutsche Dichtung im Mittelalter*. (Epochen der deutschen Literatur, herausgegeben von Dr. Julius Zeitler). Stuttgart, J. B. Metzlersche Buchhandlung, 1912. VIII + 602 Seiten, gross 8.

Ein neues literaturgeschichtliches Unternehmen von wie es scheint beträchtlichem Umfange wird durch diese Darstellung des älteren deutschen Schrifttums—denn nicht um die Dichtung im engeren Sinne handelt es sich—würdig eingeführt. Der bekannte Rostocker Gelehrte wendet sich damit, ähnlich wie in seiner früheren Behandlung desselben Zeitraums in Kürschners Bibliothek der deutschen Nationalliteratur, an einen weiteren Kreis von Lesern ohne fachmännische Vorbildung, und er hat dazu im ganzen die richtigen Mittel gewählt, wenn er auch

an einzelnen Stellen, in seinem eigensten Forschungsgebiete, zu vieles bringt, wo ihm der Nichtfachmann schwerlich wird folgen wollen. So wären auch für einen gebildeten Laien Begriffe wie Ugermanisch und Indogermanisch zu erklären; und es ist zu bezweifeln, ob der Durchschnittsleser die Abkürzung Mhd. (Mittelhochdeutsch) ohne weiteres verstehen wird. Auch stören mitunter altertümliche Ausdrücke wie Magen (=Verwandte), Ding (= Volksversammlung), Verliegen (= Trägheit, Untätigkeit), Ingesinde (= Gefolgsman). Hier und da fällt ein Ausdruck oder eine Wortform auf, die die schwäbische Heimat des Verfassers verrät. Doch sind das nur Kleinigkeiten, die ich lediglich deshalb hier erwähne, um sie gleich zu Anfang aus dem Wege zu schaffen und mich umso ungestörter dem Genuss des Wer-

kes hingeben zu können. Nirgends schöpft der Verfasser aus zweiter Hand, und seine Meinung, immer geschmackvoll vorgetragen, ist ruhig und wohlwogen, so dass sich der Leser durchaus in sichern Händen fühlen darf. Man vergleiche z. B. die beiden Dichtern gleich gerechte Würdigung Wolframs und Gottfrieds bei Golther mit dem stark persönlichen Urteil und Vorurteil Vogts, oder Golthers Behandlung des meist so wegwerfend abgetanen Ulrich von Lichtenstein. Von höchstem Wert ist es, dass kein Werk nur mit Namen genannt wird, sondern überall gleich die Inhaltsangabe folgt, bei Werken fremden Ursprungs auch die Vorlage nach Stoff und Form ausführlich genug behandelt wird, den Grad der Abhängigkeit oder der Selbständigkeit der deutschen Umdichtung daran ermitteln zu können. Wo eine Auswahl stattfinden musste, wie bei der Lyrik, ist diese immer genügend und geschickt. Alle Anführungen aus Fremdsprachen und älteren Stufen des Deutschen sind übersetzt. Die Art der Inhaltsangaben ist musterhaft und den gerühmten Vilmarischen Analysen ebenbürtig; bisweilen bedient sich Golther auch der bereits klassisch gewordenen Inhaltsangaben des unvergleichlichen Uhland. Freilich ist wohl des Eingehens auf Einzelercheinungen gelegentlich auch ein wenig zu viel getan; so gäbe ein Querschnitt durch die lehrhafte Dichtung der frühmittelhochdeutschen Zeit ein richtigeres Bild als die wegen des Stoffes für den Durchschnittsgebildeten doch recht ermüdenden Einzelanalysen. — Wenn zum Schlusse noch einige Ausstellungen Platz finden dürfen, so wäre zu sagen, dass man zuweilen Wiederholungen begegnet (vgl. S. 361 und 375 über Walthers Verhältnis zu Reinmar) sowie auch Widersprüche (S. 24 wird Notker „mehr Gelehrter als guter Stilist“ genannt, S. 73 „unstreitig der vollkommenste Prosaist der althochdeutschen Zeit“); S. 21 erscheint Wulfilas Todesjahr immer noch als 381 statt 383; S. 40 heisst es „Otfried bindet zwei Langzeilen zur Strophe, die Strophe besteht aus zwei Kurzzeilen...“ Da endlich die Literaturangaben am Schlusse des Bandes nicht für Fachleute bestimmt sind, so hätte der Verfasser öfters ein kräftiges kritisches Wörtlein sagen dürfen.

Tobias Diekhoff (Junior Professor of German, Univ. of Mich.), *The German Language. Outlines of its Development.* (Oxford German Series, edited by Julius Goebel). New York, Oxford University Press, 1914. XXXI+524 pp. Cloth, \$1.50.

Ein Buch, das wir längst hätten haben sollen, und das, aus langjähriger Lehrerfahrung an einer amerikanischen Universität hervorgegangen, mit den bisher hier verwendeten in Deutschland ohne Kenntnis hiesiger Verhältnisse und ohne Rücksicht auf die verfassten Darstellungen des Gegenstandes in scharfen und erfolgreichen Wettbewerb treten wird. Die Anzeichen mehren sich, dass sich die amerikanische Lehrerschaft wieder mehr auf das alte Wort „Vor den Erfolg haben die Götter den Schweiss gesetzt“ besinnt. Auch dies Buch gehört zu den erfreulichen Anzeichen. Der Verfasser vergleicht nach einem Zitat aus dem Vorwort W. D. Whitneys zu seiner deutschen Grammatik 1869 den wissenschaftlichen Ernst dieses Gelehrten und sein Hinuntersteigen zu den tiefsten Wurzeln des Sprachlebens mit unserer gegenwärtigen Hast, dem Haschen nach dem praktischen Erfolg und der damit notwendig verbundenen Oberflächlichkeit. Nicht um seines eigenen Wertes willen, sondern zu wesensfremden Zwecken, so berechtigt diese auch sein mögen, wird jetzt so häufig das Sprachstudium betrieben. Unser Beruf ist von Schuld nicht freizusprechen. Wir sind dem Verlangen nach praktischen Ergebnissen zu sehr nachgekommen und haben uns mit Oberflächlichkeiten, mit günstigem Scheine nach aussen und mit Unterhaltung des Studierenden begnügt, anstatt ernstes Studium mit seinem sicheren und dauernden Lohne zu verlangen. Wir müssen darum für unsere Arbeit wieder sicherere und tiefere Grundlagen schaffen. Als ein Mittel zu diesem Ende will der Verfasser sein Buch betrachtet wissen. Es bezweckt keine erschöpfende Darstellung wie Curmes grosses Werk, sondern möchte nur dem Lernenden zu einem Standpunkt verhelfen, von dem er selbständig sprachliche Tatsachen und Vorgänge beurteilen und sein Auge in der überwältigenden Fülle von Tatsachen für die Gesetze in der heutigen wie in der früheren Sprache schärfen kann. Darum klarer Unterschied zwischen Tatsachen und Hypothesen in der Behandlung. Als Benutzer denkt sich Diekhoff erstens

Lehrer des Deutschen, die nie einen systematischen Kurs in deutscher Sprachgeschichte durchgemacht haben, zweitens Studenten in solchen Kursen in Universität, College und Lehrerseminar, endlich Leute, die sich mit dem Studium der historischen englischen Grammatik zu befassen haben; diese, und das ist ein grosser Vorzug des Buches, wird sehr häufig vergleichsweise herangezogen.

Die Darstellung strebt Einfachheit und Klarheit an, jedoch absichtlich ohne den Versuch, dem Lernenden alles vorzudeuten, anstatt ihn zu eigener Arbeit zu zwingen. Der Raum-mangel verbietet mir, auf eine grosse Anzahl neuer Erklärungen bekannter sprachlicher Tatsachen und feiner Bemerkungen und Beobachtungen irgendwie einzugehen; nur flüchtig hinweisen kann ich z. B. auf das, was über den Ursprung des vorwegnehmenden *es* gesagt wird (§ 274), über den ethischen Dativ und dessen Nichtvorkommen in indirekter Rede (§ 415), über den possessiven Dativ im Gegensatz zur Verwendung des Possessivpronomens (§ 416), über den Unterschied im Gebrauch von *denn* und *weil* (§ 500), über Wortzusammensetzung im Deutschen und Englischen (S. 161, zweiter Abschnitt), über den unrichtigen Gebrauch des Präteritums im Süddeutschen (§ 310). Die Beispiele sind gerne den Schulklassikern entnommen. Die Stoffverteilung ist im allgemeinen gut und angemessen. Natürlich werden jedem Wünsche aufsteigen, dies oder das berücksichtigt oder ausführlicher behandelt zu sehen. So hätte ich in der Lehre vom Konjunktiv reichlichere Beispiele und gelegentlich, so S. 296, zweiter Abschnitt, nähere Literaturangaben gewünscht. In dem vorangestellten Blicherverzeichnis vermisst man ungern die phonetischen Werke Vietors, von dem wenigstens sein unentbehrliches Aussprachewörterbuch genannt werden musste. Auch die Mundarten hätten häufiger und ausgiebiger zur Erklärung herangezogen werden können.

Wenn im folgenden bei einem Buche, das so viel Wertvolles bringt, eine Anzahl Besserungs- und Änderungsvorschläge gemacht werden, so geschieht das natürlich nicht in kleinlicher Kritik, sondern in der Absicht, dem Benutzer das Buch noch wertvoller zu gestalten.

§ 1 gebraucht das Wort Dialekt im Sinne von Sprache, entgegen der Be-

griffsbestimmung in § 2. — In § 7 hätte das Eindringen von *you* für *ye* ausführlicher behandelt werden sollen; auch ein Hinweis auf dialektisches „wenn ich dich wär“ sowie auf frz. *c'est moi* sowie engl. *Who did you see?* wäre am Platze. — In § 14 wären zu der Bemerkung über die verschiedene Aussprache der Wörter als Einzelwörter und im Satze leicht passende Beispiele beizubringen gewesen. — § 18 „Selbst wenn nichts über die Blutsverwandtschaft der Deutschen und Engländer bekannt wäre, würde die grosse Ähnlichkeit ihrer Sprache deutlich darauf hinweisen“ und § 22 „Die Indogermanen sprachen zwar eine wesentlich gleichartige Sprache, waren aber keine völkische Einheit“ widersprechen sich. — Der phonetische Abschnitt steht nicht auf der sonstigen Höhe des Buches und enthält eine Reihe Versehen und Fehler; z. B. fehlt in der Liste § 43 deutsches *ü*; S. 52 u. und 53 o. sollten die Bezeichnungen hart und weich in Hinsicht auf das Nachfolgende die Plätze tauschen; in § 56 fehlen die Palatale gänzlich und das *g* in *König* erscheint als stimmhafter Velar (desgl. im drittletzten Abschnitt von § 59); und warum ist nirgends, z. B. in § 54, die Rede von Aspiraten? — § 89 ist *snecithan* schlecht gewähltes Paradigma für die erste Ablautreihe, wegen der Aufhebung von Verners Gesetz im Gotischen. — Bei *belästigen* (§ 98) fühlen wohl ebenso viele einen näheren Zusammenhang mit *lüstig* als mit *Last*, bei *nötigen* mit *Not* als mit *nötig*, als umgekehrt. Ähnlich vermag ich § 110 zwischen *verschönen* und *verschönern* einen Unterschied als zwischen Perfektiv und Imperfektiv nicht zu empfinden. — § 141 ff. hätte etwas von *vermeiden* = *meiden*, *vergönnen* = *gönnen* gesagt werden sollen. — § 164 sollten *Hengst* und *Stute* nach dem Vorausgehenden die Plätze tauschen. — § 185 b: sind nicht *silbern*, *eisern* die Vorbilder für *hölzern*, *hörnern*? — § 187, erster Abschnitt: *Berliner* ist kein Adjektiv. — § 188: *-icht* ist keine Erweiterung von *-ig*, sondern selbständiges Suffix; man unterschied früher zwischen steinigtem und steinigem Boden. — Zu § 189 *-lich* hätte auf S. 110 o. verwiesen werden sollen. — Die S. 166 unter b) verzeichneten Wörter sind grossenteils Adverbien, siehe § 199. — § 195, 1 widerspricht 182, 4. § 248: unrichtig gefasst, da das schwache feminine Adjektiv anders flektiert als das Substantiv. — § 291, d, *zur Versteigerung bringen* ist nicht not-

wendigerweise = *versteigern*. — § 292, b, das sich wohl auf Fälle wie *gefolgt von* bezieht, ist in seiner Kürze kaum verständlich. — § 315: Zur Erklärung des sogenannten starken Partizips in *ich habe gehen können*, das tatsächlich ein Infinitiv ist, vgl. die eingehende Untersuchung von Kurrelmeyer, *Zeitschrift für deutsche Wortforschung*, Band 12 (1910), S. 157 ff. — § 321, 3, c: *lass ihn, sie gehen* ist im Deutschen kein Imperativ der dritten Person, sondern eine Aufforderung an die zweite Person. = *erlaube ihm, ihr, zu gehen*. — § 353, b verlangt schärfere Fassung; beinahe lautet es, wie wenn die modalen Hilfsverba den Infinitiv mit *zu* verlangen; auch ist nicht einzusehen, warum *wollen* in dieser Liste fehlt. — § 353, d: hier wird *er weiss nicht Mass zu halten* mit *er weiss nicht, dass er Mass halten sollte* gleichgesetzt; heisst es aber nicht vielmehr *er weiss, dass er Mass halten sollte, aber . . .*? — § 356, Ende: *er glaubt übers Jahr vollendet zu haben* ist undeutsch. — S. 341/2: eine beträchtliche Anzahl dieser Partizipien (die Liste erscheint nochmals auf S. 366) wird noch heute stark als verbal gefühlt. — S. 349: auch Griechisch hat einen besondern Vokativ. — § 370 erwähnt Dionysius Thrax ohne nähere Angaben, die erst § 423 erscheinen. — In § 373 hätten die Gründe, warum sowohl in der Dichtung wie in der Umgangssprache, besonders aber in der Mundart das Pronomen der zweiten Person des Singulars gerne ausgelassen und die Lücke nicht empfunden wird, angegeben werden können. — § 385: für *Meine Treue, auf ihr kannst du bauen* wäre doch das gewöhnlichere, der *Akkusativ (auf sie)* angebrachter gewesen. — § 396: *der Priester beichtet mich* (= *hört mir die Beichte ab*) ist mir völlig unbekannt. — § 439, Abschnitt drei, gilt nicht fürs Mittelhochdeutsche, wo *ez* und *es* noch nicht zusammengefallen waren; unterscheidet das Schweizerische doch die beiden Laute heute noch. — Im vierten Absatz desselben § ist die Form *selbst* als Neutrum aufgeführt; es ist aber wohl alter Genitiv des Maskulins (*min, din, sin, selbes*). — § 449 besagt, der Komparativ sei auf den älteren Sprachstufen weniger häufig schwach flektiert als der Superlativ; das Gegenteil ist der Fall. — § 458, e: das Schlummerliedchen ist nicht von Goethe, sondern von Hiemer. — § 459: die korrekte Anrede ist immer *Euer* (nicht *Eure*) *Majestät*. — § 491 a: Schiller sagt nicht *den*

schreckt der Berg nicht, wer darauf geboren, sondern der darauf geboren. — An störenden Druckfehlern bemerke ich § 283, 3 (*lies übet in Einfalt*); S. 279, § 297 lies *Apodosis*; S. 288, Z. 6 lies § 308; S. 299, Z. 7 statt *subjunctive* lies *subjective*; S. 306, Mitte, lies *Buchstabe*. S. 109, 150, 194, 225 sind einige der älteren Sprachformen zu verbessern.

Ein Vorschlag: wie wäre es, wenn man hierzulande sich allgemeiner zu der Praxis bequemen wollte, einem Neudruck eine Liste der notwendigen Berichtigungen anzuhängen, anstatt der kostspieligen Veränderungen in den gegossenen Platten? Ich meine, dem Verfasser, dem Verleger und dem Käufer wäre damit am besten gedient.

University of Wisconsin.

Edwin C. Roedder.

Karl Immermann, Andreas Hofer, der Sandwirt von Passeier. Ein Trauerspiel. Herausgegeben von Professor Dr. Hermann Muchau. Mit 7 Abbildungen und 1 Karte. Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben, Lieferung 134. Preis M. 1. 1912.

Andreas Hofer war am 22. November 1767 im Gasthaus „Zum Sand“ (daher der Name: Sandwirt) im Passeiertal geboren. Vom Handel mit Wein und Pferden riss ihn sein Geschick in den Kampf um die Freiheit Tirols, als Tirol in den Weltkampf Napoleons gezerzt wurde. Dieses Land kam 1805 durch den Pressburger Frieden an Bayern. Aber immer wieder erhoben sich die Tiroler, um ihr Joch abzuschütteln. Mehrmals gelang die Befreiung, der Ausgang endlich war tragisch, auch für den Volksführer Andreas Hofer. Österreich, das nach den Schlachten bei Aspern und Wagram (1809) vor der Zeit mit Frankreich Frieden schloss, gab Land und Landeskinde von Tirol der Rache Napoleons preis. Der Sandwirt Hofer wurde als Rebell am 20. Februar 1810 zu Mantua erschossen.

In der deutschen Literatur blieb er leben bis heute: als Tiroler Nationalheld neben dem Schweizer Wilhelm Tell. Von den Lyrikern verherrlichte ihn am schönsten Julius Moser mit dem Gedicht: *Zu Mantua in Banden* (1831). Unter den zahlreichen Dramatikern, die sein Geschick behandelten, sind ausser Immermann zu nennen: Berthold Auerbach (1850), Karl Domanig (1885f) und Franz Kranewitter (1902). Auch der kräftige Dramatiker Karl Schönherr, der Verfasser von

„Erde“ und „Glaube und Heimat“, hat mit dem Stoff gerungen, aber bis jetzt erfolglos. Und wer weiss, was aus den allerletzten Kriegszeiten, die wir miterleben, noch hervorgeht. — Schade ist's, dass Immermanns Tiroler Trauerspiel nicht durchschlagenden dramatischen Erfolg erzielt. Sonst würde es in diesem Jahre neben Schillers „Tell“ und „Wallensteins Lager“, Kleists „Prinzen von Homburg“ und Otto Ludwigs „Die Torgauer Heide“ auf vielen deutschen Bühnen wirken. Denn wie (nach Otto von Leizner) im „Tell“, so ist auch im „Andreas Hofer“ nicht der einzelne untergehende Mensch, sondern „die siegende Freiheitsidee der eigentliche Held des Dramas.“

Karl Immermann nun hat sich fast ganz an die Geschichte gehalten und den Stoff mit patriotischer Wärme ergriffen. Die Schilderung von Land und

Leuten und besonders die einzelnen feinen Charakterstudien z. B. Hofers, des Staatskanzlers Metternich und der Frau Straubing machen sein Werk aus den Jahren 1826 bis 1833 zu einem leistungswerten Buchdrama.

Die vorliegende Ausgabe ist in dem Text und den Anmerkungen gleich sorgfältig. In der Einleitung ist alles über Andreas Hofer Gesagte sehr gut. Nur des Dichters Lebensschicksale hätten mehr Raum und tiefere Ausdeutung verdient. Eine kurze, knappe Bibliographie fehlt leider auch. — Für die amerikanischen Schulen kommt diese historische Tragödie Immermanns m. E. nicht in Betracht. Warum aber lesen wir desselben Dichters reizende und wertvolle Dorfgeschichten „Der Oberhof“ nicht?

Harvard University.

F. Schoenemann.

II. Eingesandte Bücher.

Menne im Seebad von Hans Arnold. Edited with exercises, notes, and vocabulary by May Thomas, Ph. D., Assistant Professor of German, Ohio State University. D. C. Heath & Co., Boston. 30 cts.

Suggestions and References for Modern Language Teachers. Edited by Thomas Edicard Oliver, Ph. D., Professor of Romanic Languages. University of Illinois Bulletin, No. 12. Urbana, Illinois.

Der Weltkrieg 1914. Zweiter Band. Bearbeitet von Generalsekretär Paul Breithaupt. Reichsverlag, Berlin W. 35 Lützow-Strasse 89—90.

Die deutsche Sprache von heute von Dr. W. Fischer in Flensburg. 475. Bändchen „Aus Natur und Geisteswelt“. B. G. Teubner, Leipzig, 1914. M. 1.25.

Little Ripples of Song by Celia Dodner. Boston, The Gorham Press, 1914.

Kriegslesebuch über den Krieg von 1914. Sammlung der besten Kriegserzählungen aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Zeitungen. Als Vorlesebuch für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Alwin Wünsche, Lehrer in Leipzig. Friedrich Brandstetter, Leipzig, 1915. M. 1.80.

A German Grammar by Charles Harris, Ph. D., Professor of German in Western Reserve University. American Book Company, New York. \$1.00.

Velhagen & Klasing's Sammlung deutscher Schulausgaben. — Band 150. *Uli, der Knecht.* Von Jeremias Gott-helf (Albert Bitzius). In Auswahl herausgegeben von Professor J. Weichardt, Gymnasialdirektor. M. 1. — Band 151. *Die Meistersinger von Nürnberg.* Von Richard Wagner. Herausgegeben von Prof. Dr. Otto Lohmann, Direktor der Schillerschule (städt. Lyzeum II) in Hannover. M. 1. — Band 152. *Die Hosen des Herrn von Bredow.* Vaterländischer Roman von Wilibald Alexis (W. Häring). Herausgegeben von Oberlehrer W. Grabert. M. 1.20. — Band 153. *Die Frankfurter Nationalversammlung 1848/49 und unser Verhältnis zu Oesterreich.* Auswahl der hervorragendsten Reden herausgegeben von Dr. Seidenberger, Direktor der Grossherzogl. Realschule in Gernsheim a. Rh. M. 90. — Band 154. *Der Sturm* von William Shakespeare. Nach Schlegels Übersetzung herausgegeben von Dr. Max Lédere. M. 70. — Valhagen & Klasing, Bielefeld und Leipzig, 1915.

Sven Hedin, Ein Volk in Waffen. Den deutschen Soldaten gewidmet. F. A. Brockhaus, Leipzig, 1915.

Deutschland und die Deutschen. Die *Leiden des jungen Werthers* von *W. C. Decker*, A. M., New York State Normal College, Albany, and *Robert Märkisch*, Ph. D., Oberlehrer am Königl. Viktoria-Gymnasium, Potsdam. American Book Company, New York. 64 cts.

Elementary German Composition for High Schools and Colleges. With grammatical notes and vocabulary by *Frederick Wilson Truscott*, Ph. D., Professor of German, West Virginia University, and *Simeon Conan Smith*, A. M., Association Professor of Rhetoric, West Virginia University. American Book Company, New York. 50 cts.

Shorter German Poems. Suitable for memorizing in secondary schools. Selected and edited by *James Taft Hatfield*, Professor of the German Language and Literature in Northwestern University. D. C. Heath & Co., Boston. 35 cts.

Der Jahrgang der Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik beginnt im Januar und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in der Mitte eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) zur Ausgabe gelangen.

Der jährliche Bezugspreis beträgt **\$1.50**, im voraus zahlbar.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an den Verlag: **Nat. German-American Teachers' Seminary, 558-568 Broadway, Milwaukee, Wis.**, richten. **Geldanweisungen** sind ebenfalls auf den genannten Verlag auszustellen.

Beiträge, das Universitäts- und Hochschulwesen betreffend, sind an **Prof. Edwin C. Roedder**, Ph. D., 1614 Hoyt Street, Madison, Wis.; **sämtliche Korrespondenzen und Mitteilungen**, sowie **Beiträge**, die allgemeine Pädagogik und das Volksschulwesen betreffend, und **zu besprechende Bücher** sind an **Max Griebisch**, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.) zu richten.

Die **Beiträge** für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am **Schluss des vorhergehenden Monats** in den Händen der Redaktion sein.

SUCCESSFUL TEACHING OF GERMAN

to beginners must achieve several very definite results. In one year a pupil using BAGSTER-COLLINS' FIRST BOOK IN GERMAN will have attained

German understanding it, ability to apply all the German in its practical forms and

**A Definite Aim
A Sensible Plan
A Practical Result**

the ability to read standingly without lity to speak simple forms, practical grammages, and taste

to appreciate German life and literature. He begins to think in German from the first lesson. Let us know that you are interested and we shall be glad to tell you more about this popular book.

THE MACMILLAN COMPANY

64-66 Fifth Avenue, NEW YORK CITY

BOSTON—CHICAGO—SAN FRANCISCO—DALLAS—ATLANTA

A Unique German Text

The ideal course favor texts which are of intrinsic interest and have real content value. It does not make a fetish even of the classics. It provides opportunity for the study of Germany of to-day by reserving an important place for AUS NAH UND FERN, the unique text in periodical form.

Aus Nah und Fern

Is adapted to second and third year German classes. It depicts in vivid form the progress of events, particularly in the German world. It is read enthusiastically by students in the secondary schools and colleges throughout the country.

It is used as a part of the German course by representative schools and colleges throughout the entire country.

Four issues per academic year, Oct., Dec., Feb., Apr.

Subscription price 50c per year; in clubs of 6 or more 40c.

Single copies 15c each; 6 or more to one address 12c each.

Approval copies, subject to return at Publisher's expense, sent to any teacher of German or school superintendent in the United States or Canada. Write us as to special plans for schools desiring to begin use of AUS NAH UND FERN at this time.

ADDRESS

Secretary of Francis W. Parker School Press (N. & F.)

330 Webster Avenue, Chicago.